



Instituto Superior de Ciências Educativas

**Departamento de Pós-Graduação Mestrado em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

**Perceção da Auto eficácia dos Professores - Levantamento
de carências e necessidades do ensino inclusivo**

Fabienne Gemperle

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

**Orientadora:
Mestre Ana Ribeiro Moreira**

Dezembro 2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

**Departamento de Pós-Graduação Mestrado em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

**Perceção da Auto eficácia dos Professores - Levantamento
de carências e necessidades do ensino inclusivo**

Fabienne Gemperle

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

**Orientadora:
Mestre Ana Ribeiro Moreira**

Dezembro 2013

“Se as pessoas não acreditarem que têm o poder para produzir resultados, eles não tentarão fazer as coisas acontecer.”

(Bandura, 1997)

Agradecimentos

À orientadora da minha dissertação, a mestre Ana Ribeiro Moreira, pela sua disponibilidade e constante paciência em orientar-me ao longo deste trabalho.

Ao meu companheiro e à minha família que me deram a força e a motivação para concluir este meu difícil projeto com dedicação.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram ao longo deste projeto com ideias, orientações e opiniões, com especial destaque a minha amiga Ana Catarina Bravo.

E a todos os professores e associações de professores que colaboraram em publicar e preencher o questionário, contribuindo significativamente com as suas opiniões para concretizar este estudo de investigação.

Resumo

A filosofia da escola inclusiva modifica o papel dos profissionais de educação, que passam a ter um desempenho mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, eles devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder com eficácia aos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), mas também atitudes positivas em relação ao processo de integração e inclusão.

Todas as escolas de hoje devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal docente e não docente. No caso da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, a formação torna-se obrigatória para poder prestar uma educação adequada e inclusiva.

Neste contexto, considera-se o professor como um elemento chave para todo o processo.

O presente estudo investigou a perceção de auto eficácia dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular e realizou um levantamento das carências e necessidades sentidas pelos docentes perante este processo.

A amostra foi formada por 182 professores, tendo uma média de 40 professores por cada ciclo de ensino (1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) $M = 2,66$; $DP = 0,870$.

A amostra foi recolhida através de um questionário, caracterizado por uma escala de resposta de tipo Likert, que avalia a perceção de auto eficácia e a vulnerabilidade dos docentes face à temática da inclusão e ainda as suas necessidades e carências.

No que diz respeito aos resultados, verificou-se que existe uma correlação positiva entre a auto eficácia pessoal e a recetividade dos docentes face à inclusão e uma correlação negativa entre as variáveis auto eficácia de ensino e recetividade dos docentes face à inclusão. Para além disto, a média da auto eficácia dos professores é positiva e não existe nenhuma correlação entre a perceção de auto eficácia dos docentes inquiridos e a sua idade, tempo de serviço e género.

PALAVRAS-CHAVE: auto eficácia; inclusão; necessidades educativas especiais.

Abstract

The philosophy of inclusive school modifies the role of education professionals, who perform a more active role in the process of teaching and learning. In this sense, they should not only develop the skills to respond effectively to pupils with special educational needs, but also expand positive attitudes to the process of integration and inclusion.

All schools today, should have a special concern with the training of its teaching and teaching staff. In the case of inclusion of pupils with special educational needs, training becomes mandatory in order to provide an adequate and inclusive education. In this context, the teacher is a key element in this whole process.

The present study investigated the self-efficacy perception of teachers towards the inclusion of students with special educational needs, in mainstream education rooms and conducted a survey of the needs felt by teachers.

The sample consisted of 182 teachers, with an average of 40 teachers per teaching cycle (1st cycle 2nd cycle 3rd cycle and secondary education) $M= 2,66$; $DP= 0,870$.

The instrument used to collect within the sample was a questionnaire characterized by a Likert scale type response, that evaluates the perception of self-efficacy and vulnerability needs and shortages experienced by teachers that face the issue of inclusion.

Regarding the results, it was found that there is a positive correlation between self-efficacy and personal receptivity of teachers face to inclusion and a negative correlation between the variables in relation to self-efficacy of teaching with and receptivity of teachers face inclusion. Furthermore, the average self-efficacy of teachers is positive and there is no correlation between the perception of self-efficacy of teachers and respondents regarding their age, gender and length of service.

KEYWORDS: self efficacy; inclusion; special educational needs.

Résumé

La philosophie d'école inclusive modifie le rôle des professionnels de l'éducation, qui s'adonnent à une performance plus active dans le processus d'enseignement-apprentissage, devant ainsi développer, non seulement des compétences qui leur permettent de répondre avec efficacité aux élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, tout comme des attitudes positives en relation avec l'intégration et à l'inclusion.

Toutes les écoles d'aujourd'hui, doivent avoir une préoccupation spéciale avec la formation du personnel enseignant et non enseignant.

Dans le cas de l'inclusion d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux, la formation doit être obligatoire afin de servir une éducation adéquate et inclusive.

Dans ce contexte, on considère l'enseignant un élément clé de tout ce processus.

La présente étude a pris comme recherche la perception de l'auto- efficacité des enseignants face à l'inclusion d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux dans les salles de classe de l'enseignement public en réalisant un relevé des difficultés et besoins ressentis par les enseignants, face à ce processus.

L'échantillonnage est défini par 182 professeurs, ayant une moyenne de 40 professeurs par chaque cycle d'enseignement (école primaire, collège et Lycée). $M=2,66$; $DP=0,870$

La méthode de l'enquête a suivi l'échelle de Likert, destinée à évaluer la perception d'auto-efficacité et la vulnérabilité des enseignants face à l'inclusion et quels besoins et difficultés sont ressentis par ceux-ci.

Il s'est avéré qu'il y a une corrélation entre l'auto-efficacité personnelle et la réceptivité des enseignants face à l'inclusion et une corrélation négative, en ce qui concerne l'auto-efficacité de l'enseignement avec la réceptivité des enseignants face à l'inclusion, tout comme la moyenne d'auto-efficacité des enseignants est positive et qu'il n'y a aucune corrélation entre la perception de l'auto-efficacité des enseignants interrogés, quant à leur âge, temps de service et genre.

MOTS-CLÉS: Perception de l'auto-efficacité des enseignants; Perceptions des difficultés et besoins face à l'inclusion d'élèves avec des besoins éducatifs spéciaux; Inclusion; Besoins Educatifs Spéciaux

Abstrakt

Das Prinzip einer integrativen Schule verändert die Rolle der Lehrer, die eine aktivere Ausübung im Unterrichts- bzw. Lernprozess haben, was dazu führt, dass sie nicht nur Fähigkeiten, das ihnen ermöglicht gegenüber Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen entgegenzukommen, aber auch eine positive Haltung in Bezug auf einer Integration und Inklusion entwickeln sollten.

Alle jetzigen Schulen sollten ein spezielles Interesse an die Weiterbildung ihrer Lehrkräfte und Personal aufweisen.

Im Falle der Inklusion der Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, ist die Weiterbildung verpflichtend um eine angemessene und integrierte Bildung gewähren zu können.

In diesem Sinne, gilt der Lehrer als ein wichtiger Bestandteil in diesem gesamten Prozess. In dieser Studie erforschte man die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der Lehrer in den Klassenräumen der allgemeinbildende Schulen gegenüber der Inklusion der Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und führte eine Bestandsaufnahme der bestehenden Defizite und Bedarfslagen von den Lehrern in diesem Prozess durch.

Die Stichprobe wurde von 182 Lehrern, mit durchschnittlich 40 Lehrern für jede Bildungsstufe (Grundschule, Vorbereitungsstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) gebildet $M = 2,66$; $DP = 0,870$.

Der Prozess bestand aus einem Fragebogen in einer Likert-Skala, zur Bewertung der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit und der Schwachstellen der Lehrer gegenüber der Inklusion und welche Bedürfnisse und bestehende Defizite sie besaßen.

Es bestätigte sich, dass eine positive Wechselbeziehung zwischen der Persönlichen Selbstwirksamkeit und der Aufgeschlossenheit der Lehrer gegenüber der Inklusion wie auch, eine negative Wechselbeziehung zwischen der Schulischen Selbstwirksamkeit und der Aufgeschlossenheit der Lehrer gegenüber der Inklusion dass der Durchschnitt der Selbstwirksamkeit der Lehrer positiv ist und dass es keine Wechselbeziehung besteht zwischen Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der befragten Lehrer in Bezug auf Alter, Dienstzeit und Geschlecht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der Lehrer; Wahrnehmung der Defizite und Bedarfslagen gegenüber der Inklusion der Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Inklusion; besondere pädagogische Bedürfnisse.

Índice

1. Introdução	11
2. Enquadramento teórico	13
Capítulo 1 - A Auto eficácia	
1.1. Contextualização do conceito da auto eficácia.	13
1.2. Construção do sentido de Auto eficácia	19
1.3. Perceções de Auto eficácia dos professores	22
1.4. O Papel das crenças de Auto eficácia no ensino.....	26
Capítulo 2 - A Inclusão	
2.1. Contextualização do conceito Inclusão.....	30
2.2. O papel do professor face à Inclusão	33
2.3. Carências e necessidades sentidas face à Inclusão.....	35
2.3.1 A importância da formação inicial e contínua	35
2.3.2 O número de alunos por turma e a gestão de tempo.	38
3. Metodologia.....	40
3.1. Formulação do problema ou problemática	40
3.2. Objetivo de estudo / geral e específico.....	41
3.2.1. As hipóteses de estudo	41
3.2.2. As variáveis de estudo.....	43
3.3. Tipo de estudo	44
3.4. Sujeitos/ Amostras /Participantes	44
3.5. Instrumentos / Materiais	47
3.6. Procedimentos	50
4. Resultados	52
4.1 Descrição dos resultados.....	53

4.2 Discussão dos resultados	60
4. Conclusão	66
5. Referências Bibliográficas	69
6. Anexos	
6.1 Anexo A	74
7. Apêndices	
7.1. Apêndice A.....	76
– (Pré-teste)	
7.2. Apêndice B.....	88
– Questionário online	88
7.3. Apêndice C.....	89

Índice de Figuras

Figura 1 - Reciprocidade triática na Teoria Social Cognitiva de Bandura (Pajares e Olaz, 2008).....	15
Figura 2 - Expetativas de eficácia e expetativas de resultados (Bandura, 1997).....	18
Figura 3 - Gráfico sobre o tipo de formação frequentada pelos docentes.....	46
Figura 4 - Gráfico sobre a avaliação do impacto das formações e cursos frequentadas na prática profissional.....	46
Figura 5 - Representação gráfica das percentagens de alunos com NEE em turmas regulares.....	47
Figura 6 - Gráfico de frequência do questionário online	51
Figura 7 - Representação gráfica das carências e necessidades sentidas pelos professores.....	58

Índice de tabelas

Tabela 1- Caraterização da amostra.....	45
Tabela 2 – KMO e teste de Esfericidade de Bartlett.....	49
Tabela 3 – Matriz das cargas factoriais com rotação Varimax, relativamente aos itens da escala de auto eficácia.....	49
Tabela 4 – Teste de Kruskal-Wallis para as diferenças na percepção de auto eficácia relativamente à idade.....	52
Tabela 5 – Teste de Kruskal-Wallis para as diferenças na percepção de auto eficácia relativamente ao tempo de serviço.....	53
Tabela 6 – Teste Mann- Whitney para as diferenças na percepção de auto eficácia relativamente à formação em educação especial.....	53
Tabela 7 – Grau de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, em função à idade dos docentes.....	54
Tabela 8 – Grau de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, em função ao género dos professores.....	54
Tabela 9 – Grau de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares em função do tempo de serviço dos professores.....	55
Tabela 10 – Grau de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares em função da formação dos professores em educação especial.....	55
Tabela 11 – Análise da relação entre a auto eficácia dos professores e a recetividade face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiasis em turmas regulares.....	56
Tabela 12 - Análise da relação entre a auto eficácia dos professores e a recetividade face à inclusão, de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares.....	57

1. Introdução

O presente trabalho integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação Especial, tendo sido elaborado no contexto do Curso de Mestrado em Educação Especial, na área específica do Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas em Lisboa.

O trabalho contempla um estudo empírico em que se procurou inicialmente analisar a relação entre a percepção de auto eficácia e as vulnerabilidades dos professores do 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário perante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) nas turmas regulares.

Para além disto, numa segunda parte do estudo, investigou-se se a formação na área de educação especial contribui para uma melhor receptividade dos professores face à temática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. E, por fim, na terceira parte deste trabalho, auscultaram-se as carências e necessidades sentidas por parte dos professores no que respeita as dificuldades sentidas perante a inclusão de alunos com NEEs no ensino regular.

Relativamente às hipóteses orientadoras do trabalho de pesquisa, sabendo-se que as crenças de auto eficácia determinam os níveis de esforço despendidos perante uma determinada atividade, neste caso, no que concerne à atividade educativa, partiu-se do pressuposto que quanto maior a percepção de auto eficácia dos professores, maior seria a sua receptividade face à inclusão.

Segundo Bandura (1997), a auto eficácia centra-se nas crenças das pessoas quanto à sua própria capacidade de exercer controlo sobre as circunstâncias que afetam as suas vidas. De acordo com o que é sugerido pela Teoria da Auto Eficácia quanto mais seguras são as crenças ou percepções de auto eficácia do professor, mais elevados são os objetivos que se propõe realizar e mais firme é o seu empenho para alcançar os mesmos, havendo maior persistência frente aos obstáculos. Assim, os docentes com crenças mais elevadas aceitam facilmente ambientes e atividades desafiadores, porque julgam possuir as habilidades e potencialidades necessárias para as praticar e superar (Bandura, 1989). A eficácia percebida ocupa, assim, de acordo com Bandura (2000) citado por Azzi e Polydoro (2006) “ um papel central na estrutura causal, porque afeta o comportamento, não diretamente, mas pela força que tem nas aspirações, expetativas de resultado, tendências afetivas, percepções dos impedimentos

sócio estruturais e estruturas de oportunidades” (p.15). Deste modo, a auto eficácia é uma variável com elevada influência nos pensamentos e nas escolhas de cada sujeito ao longo da sua vida.

A prática da Educação Inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física, psicológica e da sua capacidade de aprendizagem.

Neste âmbito, entende-se que o professor é uma das variáveis mais importantes do processo ensino-aprendizagem, tendo em consideração que o mesmo exerce uma função única dentro da sala de aula/escola. O papel do professor consiste em facilitar e transmitir conhecimentos e aprendizagens (Lopes, 2002). Por esta razão, torna-se fundamental avaliar a sua percepção de auto eficácia, para ponderar de que forma é que a mesma está relacionada com a sua vulnerabilidade e eficácia efetiva de ensino perante os obstáculos impostos pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Neste trabalho são colocados em análise, os índices de auto eficácia evidenciados pelos professores, considerando-se os índices de auto eficácia pessoal e de auto eficácia de ensino e a sua correlação com a receptividade dos docentes face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares. É averiguada também a existência de uma correlação entre a percepção de auto eficácia dos professores e a sua idade e tempo de serviço. A par disto, explora-se a existência de uma correlação entre a concordância dos professores quanto à inclusão e a idade, o tempo de serviço, o género e a formação em educação especial.

Por fim realiza-se ainda um levantamento de necessidades e carências sentidas por parte dos docentes face às suas práticas inclusivas e observa-se se a formação dos docentes nas áreas de inclusão apresenta uma correlação com o seu nível de auto eficácia.

2. Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A auto eficácia

1.1. Contextualização do conceito da auto eficácia.

No quadro da aprendizagem social, a figura de Albert Bandura é incontornável, sendo este estudioso reconhecido pela sua vasta e influente bibliografia. Por exemplo, “*Principles of behaviour modification (1969)*” “*Social learning theory (1977)*” e “*Social foundations of thought and action: a social cognitive theory (1986)*” tornaram-se clássicos transversais às áreas comportamentais e vários estudos apresentados sob a forma de artigo ou comunicação, aplicam a teoria da aprendizagem supracitada na compreensão de fenómenos tais como a agressão ou nas perturbações psicológicas, na modificação de comportamento, no conceito de auto eficácia, entre uma variedade de contextos distintos.

A teoria da aprendizagem social «defende que as pessoas são auto organizáveis, procriativas, auto reflexivas e auto reguladoras, e não apenas organismos relativos, moldados e influenciados pelas forças do ambiente ou organismos orientados pelos impulsos internos ocultos.

Com o aparecimento e estudo desta perspetiva teórica, o funcionamento humano passou a ser visto como sendo um produto de uma inter-relação de influências pessoais, comportamentais e ambientais o que, de acordo com Bandura (1986), é o fundamento do determinismo recíproco. Este constructo defende que os fatores pessoais, em forma de cognição, sentimentos e circunstâncias biológicas, a par do comportamento e das influências ambientais desenvolvidas em interações, resultam em reciprocidade triádica. A teoria de aprendizagem social registou uma readaptação designativa para “teoria social cognitiva” porque esta defende que os sentimentos e as circunstâncias biológicas influenciam a pessoa nas suas ações. No entanto, é de referir que as duas teorias se diferenciavam das teorias da aprendizagem da época porque defendem que a cognição possui uma função crítica na capacidade dos indivíduos construírem a realidade, na auto regulação, no descodificar de informações/sinais e executar de comportamentos.

A teoria social cognitiva contrasta assim, claramente com as teorias do funcionamento humano que defendem que os agentes ambientais atuam de modo exclusivo no desenvolvimento do comportamento humano e na aprendizagem, porque contempla o sujeito não como sendo um organismo guiado pelas forças ambientais ou pelos impulsos internos, mas sim, como sendo indivíduo auto-organizador, proativo, auto reflexivo e auto regulador. Ao encarar o sujeito como um ser pensante, Bandura (ibidem) sustentava que o ser humano não se limita apenas em dar resposta a estímulos sociais, mas também os interpreta e os analisa.

O termo auto eficácia surgiu efetivamente no contexto da teoria social cognitiva e foi anunciado pela primeira vez por Bandura (1997), na década de setenta, sendo descrito como um mecanismo cognitivo que estima a relação existente entre o comportamento e a motivação humana. Sendo assim, a auto eficácia desempenhava o papel de interveniente de um auto sistema subjetivo e complexo, ao qual é reconhecido o exercício da agência humana ou a capacidade que o ser humano tem em fazer escolhas que impõe ao seu meio (Azzi & Polydoro, 2006).

Como já foi referido, a teoria social cognitiva opõe-se à visão dualista do ser humano como agente (sujeito definido pelo meio) ou como objeto (definido pelo meio). De acordo com Bandura (1977) o sujeito é um agente ativo, que não reage apenas às circunstâncias, mas que inicia e mantém comportamentos no sentido de intencionalmente exercer controlo sobre as mesmas. Neste âmbito, o sujeito atua e interage sobre o seu meio através do seu comportamento e é também através deste mesmo comportamento que se limita a si próprio nas suas ações.

Uma vez incorporado em sistemas sociais, o Homem vive numa interação constante com o meio físico e com os parceiros sociais e é no seio desta relação que aprende, através da observação de outras pessoas, imitando o que os outros fazem, escolhendo modelos sociais como guias para as suas próprias ações.

Contudo, também o sujeito que aprende recebendo os estímulos do meio, através destas trocas ambientais, se modifica e se adapta, produzindo por sua vez mudanças e transformações no seu meio envolvente.

De acordo com Bandura (ibidem) a atividade humana ou comportamento encontra-se inserido na organização triádica dos determinantes do funcionamento humano, estabelecendo assim, uma ligação entre os fatores pessoais internos (associados a aspetos cognitivos, afetivos e biológicos do indivíduo), e o meio ambiente.

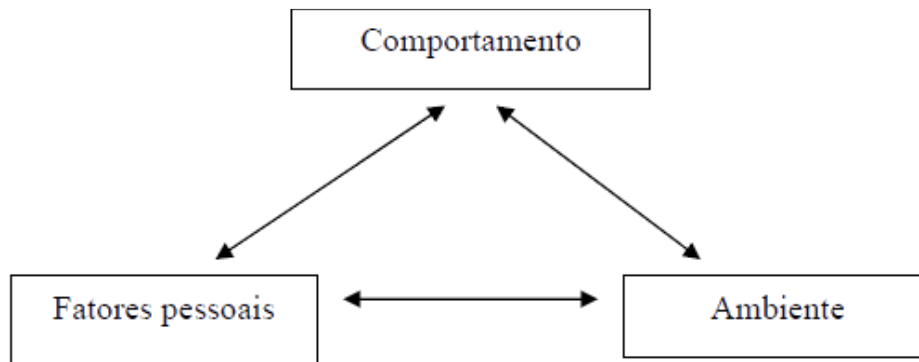


Figura 1 – Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura (Pajares & Olaz, 2008).

A teoria social cognitiva é enraizada na visão do agenciamento humano, no qual as pessoas são agentes proativamente aliciados pelos seus próprios desenvolvimentos e podem fazer com que certos resultados aconteçam pelas suas ações.

De acordo com Bandura (1986) as crenças de auto eficácia que as pessoas têm, são elementos críticos no exercício deste controlo e agenciamento pessoal, uma vez que os sujeitos podem ser considerados simultaneamente produtos e produtores do seu próprio ambiente e sistema social. Nesta perspetiva a auto eficácia é também determinada por uma tríade, em que cada indivíduo é influenciado de uma forma diferente no concerne aos três fatores sendo os mesmos dependentes das circunstâncias.

O funcionamento psicológico, segundo Bandura (1977), assenta em três processos básicos: os processos vicariantes, simbólicos e auto reguladores.

Nos processos vicariantes verifica-se que os pensamentos, sentimentos e o próprio comportamento podem ser profundamente influenciados pela observação de modelos sociais (e.g. os pais, os professores, amigos, heróis da televisão e da música). Nestes processos a aprendizagem decorre da observação de acontecimentos e não só das consequências diretas dos atos praticados. Os agentes sociais observados são os modelos que fornecem ao observador a oportunidade de apreender, imitar ou inibir diferentes tipos de respostas (e.g. respostas emocionais de alegria, respostas motoras e respostas de regras morais e sociais). A aprendizagem vicariante permite pois aos indivíduos aprenderem novos comportamentos através da observação das outras pessoas, sem participar no processo de acerto e de erro, que envolve a atividade humana, sendo a observação simbolicamente codificada e usada pelo indivíduo em futuras ações.

Os processos da aprendizagem simbólica compreendem a capacidade que as pessoas têm para usar símbolos que possibilitam a formação de uma representação mental dos acontecimentos (mesmo quando estes já não estão presentes). Através deste processo os sujeitos podem analisar as experiências de forma consciente, comunicar e planejar as suas ações. Neste sentido, os processos auto reguladores

corroboram a perspectiva de o ser humano como um ser ativo, que, face à estimulação do seu meio envolvente, não apenas reage às consequências das respostas, mas seleciona, organiza e transforma os estímulos que lhe são apresentados, autocorrigindo os seus comportamentos e transformando-se assim, no principal agente da sua própria mudança.

A aprendizagem por observação é considerada o meio mais poderoso de transmissão de valores, atitudes e padrões de pensamento. Este processo é desencadeado de forma natural nas experiências da vida quotidiana quando a criança ou os adultos prestam atenção às outras pessoas, ao ambiente físico, a acontecimentos e a símbolos tais como palavras e gestos. A aprendizagem por observação é governada pelo processo de atenção, retenção, produção e motivação. Sendo que a atenção se refere à habilidade de observar seletivamente as ações de um dado modelo. Por sua vez, o comportamento observado somente pode ser reproduzido se o indivíduo o reteve na memória, um processo que se centra na capacidade humana de simbolizar. A produção refere-se ao processo de ajuste do comportamento observado e por fim se este ajuste de comportamento produzir resultados e expectativas positivas valiosas para o indivíduo, o mesmo será motivado para adotar o comportamento e o repetir em situações futuras e semelhantes.

No contexto de observação são ainda de referir as “experiências positivas” que são atribuídas a situações nas quais o sujeito se viu frente a uma situação difícil e conseguiu enfrentá-la com sucesso, servindo-se da mesma para se encorajar a enfrentar situações semelhantes.

Para Bandura (1986, p.21) “ a capacidade que mais distintivamente humana é a auto reflexão sendo, portanto a característica proeminente da teoria social cognitiva” e é através da mesma, que o indivíduo dá sentido às suas próprias experiências, explorando as suas próprias cognições e auto crenças, comprometendo-se na auto valorização e alterando os seus pensamentos e comportamentos. Consequentemente, Bandura defende uma visão do comportamento e da motivação humana na qual as crenças que as pessoas têm sobre as suas capacidades são elementos decisivos pois o comportamento pode ser anteriormente previsto por estas, ou seja, pela sua auto eficácia.

A auto eficácia aparece muitas vezes associada ao auto conceito sem ser distinguida claramente deste. No entanto o auto conceito é definido pela avaliação cognitiva que o indivíduo faz das suas expectativas, decisões e prescrições, ou seja, pelo conjunto de crenças, hipóteses e suposições que o indivíduo tem de si mesmo e do seu valor. O auto conceito depende particularmente da sociedade (cultura), de como a mesma vê e julga determinados atributos que os sujeitos manifestam, constituindo uma

base para que façam a sua auto valorização (Neves & Faria, 2006). O auto conceito é considerado o constructo psicológico que permite ter a noção da identidade da pessoa e da sua coerência e consistência, sendo assim a percepção que o indivíduo tem sobre si próprio (Pedro, 2007).

O auto conceito constrói-se a partir de três componentes: o cognitivo (crenças que a pessoa compreende quando olha para si mesma), afetivo (caracterizado pelos afetos, emoções e avaliações) e comportamental (sendo o mesmo a influência fulcral do indivíduo na forma de se comportar e perceber o mundo que o rodeia). A auto eficácia, por outro lado, é o julgamento feito que revela a confiança que a pessoa tem nas suas habilidades (Neves & Faria, 2006).

De acordo com Pajares e Schunk (2001) o auto conceito e a auto eficácia representam diferentes visões do “eu” do sujeito. O conceito auto eficácia é definido como sendo, a crença que o indivíduo tem, em relação às suas capacidades para lidar com uma determinada situação. Esta percepção acompanha o sujeito, em todas as situações da sua vida e consegue influenciar positivamente ou negativamente o seu desempenho.

Bandura descreve as crenças de auto eficácia, como sendo “crenças genuínas das pessoas sobre as suas capacidades que podem ser um indicador mais preciso dos seus futuros níveis de desempenho do que qualquer resultado concreto produzido no passado” (McKenna 2006, p.57).

A auto eficácia é descrita por Bandura (1997) como sendo uma convicção que o ser humano possui, em relação às suas capacidades de organizar e executar determinadas ações para atingir um determinado objetivo. Nesta teoria o sujeito é um agente das suas próprias ações e experiências, e não apenas um obsequente das mesmas.

A teoria de auto eficácia pode ser considerada como sendo fator constituinte dos mecanismos psicológicos que influenciam o comportamento das pessoas diante da sua tomada de decisão, para realizar uma determinada tarefa (Pedro, 2007).Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998) descrevem o sentido de auto eficácia, como um constructo motivacional, que se alicerça na percepção pessoal de competência, além do nível de desempenho efetivo.

Segundo McKenna (2006, p.58) “as pessoas estão geralmente convictas daquilo que pensam sobre si, e não é comum agirem de forma a desmentir essa crença” acabando por revelar através do seu próprio estado, o que não desejariam manifestando assim, segundo o autor, a sua crença verdadeira.

Neves e Faria (2006) descrevem as crenças de auto eficácia, como sendo um conjunto de crenças e de expetativas alusivas às capacidades pessoais. E, Pajares

(1997) refere as mesmas como limitações nível de esforço despendido numa determinada atividade. Segundo este autor a auto eficácia determina o tempo investido na eliminação dos obstáculos/dificuldades e o nível de resiliência manifestado pelo sujeito quando é confrontado com situações adversas.

De acordo com Azzi e Polydoro (2006) a auto eficácia “é uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre as suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto” (p.16).

Para Bandura (1986) “existe uma diferença significativa entre possuir determinadas capacidades e ser capaz de as utilizar com eficácia, nas mais variadas circunstâncias” (p.391), sendo que muitas vezes o ser humano, apesar de saber bem o que deve fazer e de possuir as capacidades necessárias, nem sempre age de maneira eficaz. As crenças de auto eficácia contribuem para explicar de que forma pessoas com capacidades iguais não agem da mesma forma e têm resultados muito variados.



Figura 2 - Expetativas de eficácia e expetativas de resultados (Bandura, 1997)

1.2. Construção do sentido de auto eficácia.

O sentido de auto eficácia é construído ao longo do desenvolvimento. Esta construção ocorre a partir de experiências de sucesso ou insucesso e influencia futuros julgamentos internos sobre os resultados dos comportamentos. O tipo de resultado que os indivíduos antecipam e esperam está dependente, em grande parte, dos juízos que os mesmos fazem da sua capacidade de atuar em determinados contextos e circunstâncias. Este fator que pode influenciar as atividades sociais, físicas ou mesmo intelectuais de um indivíduo.

Os indivíduos que se julgam altamente eficazes esperam resultados eficazes e favoráveis, ao contrário dos indivíduos que se julgam ineficazes, porque duvidam das suas capacidades, visualizam e projetam realizações medíocres e insatisfatórias (Bandura, 1986). De acordo com Azzi e Polydoro (2006), a auto eficácia é uma crença que se refere às convicções do indivíduo acerca das suas habilidades de mobilizar as suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento para executar uma tarefa específica, num determinado momento e contexto. Pode-se considerar, assim, a auto eficácia como sendo o catalisador do desempenho humano, pois estimula e motiva internamente o ser humano a entrar ou não em ação e a desempenhar uma determinada função ou tarefa.

As crenças de auto eficácia influenciam as escolhas das pessoas e o curso que as suas ações seguirão. De modo geral, as pessoas tendem a realizar tarefas com as quais se sentem competentes ou capazes e evitam tarefas nas quais não têm a mesma sensação. As crenças de eficácia também determinam a quantidade de esforço que uma pessoa irá aplicar numa tarefa e por quanto tempo ela persistirá a enfrentar obstáculos diversos. Quanto mais elevado o senso de eficácia, maior o esforço e a persistência dispendidos pelo sujeito (Azzi & Polydoro, 2006).

Segundo Azzi e Polydoro (ibidem) uma avaliação de auto eficácia adequada, envolve um julgamento de capacidades perante contextos e domínios distintos. Este julgamento contempla três dimensões: a magnitude, a força e a generalidade.

A magnitude envolve diferentes níveis de dificuldades próprias do domínio de atividade; a força está relacionada com a intensidade da crença do indivíduo perante os diferentes aspetos do domínio; e a generalidade está relacionada com a amplitude das crenças de auto eficácia que por sua vez estão relacionadas com o domínio que pode ser mais específico ou geral (ibidem).

As experiências diretas ou de domínio dizem respeito às vivências do indivíduo e

constituem um fator importante de desenvolvimento das crenças de auto eficácia. De acordo com Bandura (1994) a observação de pessoas parecidas a si mesmo, que são bem-sucedidas pelos seus esforços mantidos, aumenta no indivíduo a sua crença de conseguir superar situações similares. A experiência vicariante é considerada, de acordo com Pajares & Olaz (2008), a mais influente e aparece descrita como sendo a experiência com a qual o ser humano aprende a partir da prática dos outros. Esta experiência, por sua vez, também pode informar terceiros sobre a capacidade que a pessoa possui, fundamentando assim os seus julgamentos. A experiência que tem como base a observação do desempenho alheio fornece ao indivíduo informações significativas. O indivíduo ao observar as ações de outros indivíduos estabelece uma comparação entre as características do modelo e as suas. Desta forma, o indivíduo observador fica vigilante para as consequências positivas ou negativas que podem surgir daquela ou daquelas ações praticadas pelo observado. Por vezes, o sujeito adota as condutas manifestadas pelo modelo, como pontos de referência, caso se identifique com o modelo e na sequência desta experiência vêm os julgamentos verbais que os outros indivíduos manifestam. Esta experiência é designada de persuasão social (ibidem).

As pessoas que são persuadidas verbalmente no sentido de que possuem capacidades para concretizar determinadas atividades, são capazes de mobilizar um maior esforço e mantê-lo, mais do que os indivíduos que mantêm auto dúvidas e se fixam nas suas incapacidades pessoais quando surgem problemas. Os persuasores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crenças de eficácia, porque as persuasões positivas encorajam os indivíduos motivando-os para a ação, enquanto as persuasões negativas enfraquecem as crenças do indivíduo e oscilam no mesmo momento de insegurança (ibidem).

A quarta fonte geradora de auto eficácia, de acordo com Pajares e Olaz (ibidem), reside nos estados emocionais e fisiológicos do indivíduo, pois estes afetam diretamente o juízo feito pelos indivíduos no que concerne à sua própria eficácia. A fadiga, o *stress*, a ansiedade e a dor, entre outros fatores, são manifestações emocionais que podem alterar a percepção de auto eficácia de um indivíduo, porque são agentes situacionais e afetam diretamente o juízo que as pessoas fazem sobre as suas próprias capacidades de eficácia.

Segundo Bandura (1994) os próprios sujeitos consideram as suas reações de *stress*, de ansiedade, tensão ou cansaço como fatores de vulnerabilidade para um mau desempenho pessoal e por isso justificam o pouco profissionalismo, através da sua fadiga pessoal, debilidade física e emocional. Neste contexto, não interessa tanto o grau de intensidade com que os estados emocionais interferem no desempenho da pessoa,

mas sim o modo como a relação é interpretada. Por exemplo, pessoas com crenças de auto eficácia maiores podem interpretar os seus estados de excitação e ansiedade como fatores estimulantes e catalisadores do seu desempenho. Por outro lado, nas pessoas com crenças de auto eficácia baixa, os estados de ansiedade e de excitação podem atuar como desestabilizadores e geradores de auto dúvidas (ibidem).

De acordo a teoria social cognitiva, as experiências emocionais são fontes fundamentais de transmissão de conhecimento, que ou fortalecem ou enfraquecem as crenças dos indivíduos a respeito das suas próprias capacidades, porque levam o indivíduo a selecionar, avaliar, interagir e interpretar as informações vivenciadas de outra forma (Bandura, 1986). No entanto, é importante referir que nas decisões de um sujeito têm ponderação outros fatores como o auto conceito, a auto estima, o locus de controlo, a expectativa de resultado e a resiliência que por si estabelecem diferentes relações com a auto eficácia do indivíduo (Pedro, 2007).

Segundo Bandura (1997) cada indivíduo possui um sistema de crenças de eficácia, o qual se manifesta com sendo um conjunto de crenças ligadas a distintas áreas do funcionamento humano. E, simultaneamente, desenvolve uma auto estima, que compreende uma avaliação afetiva, pensamentos, sentimentos, motivação e ações.

As crenças de auto eficácia são resultantes de um longo e complexo processo de auto persuasão que se baseia no processamento cognitivo do indivíduo tendo como base as diversas fontes de informação de eficácia. De acordo com Bandura (1986) existe uma grande parte de fatores de ordem pessoal, social e situacional que podem afetar o modo de processamento cognitivo das diferentes experiências pessoais vividas e apreciadas pelo indivíduo.

A cognição que o indivíduo tem de si mesmo vem da observação e das experiências de outras pessoas, sendo que de acordo com Neri (1986) as experiências infantis são a base inicial para o desenvolvimento de eficácia causal. A família é uma das bases mais importantes para a fonte de aprendizagem da auto eficácia, porque responde às necessidades biológicas da criança e proporciona-lhe oportunidades de exercer competências sociais e cognitivas.

A família constitui um terreno essencial para o desenvolvimento dos quatro constructos básicos: o potencial de comportamento, a expectativa, o valor de reforço e a situação psicológica do indivíduo.

O potencial de comportamento refere-se à probabilidade da ocorrência de determinado comportamento em relação a outros comportamentos alternativos. O comportamento abrange quer ações manifestas, como escrever, quer outros atos ocultos, como pensar e planificar, que podem manifestar-se através de ações. A expectativa é a crença subjetiva na probabilidade de que determinado reforço ocorrerá

como consequência de determinado comportamento. O valor de reforço é o valor atribuído a determinado resultado em relação a outros resultados potenciais. A situação psicológica diz respeito ao contexto do comportamento. Assim, em determinado contexto, um resultado aversivo pode ser valorizado como menos aversivo que outros (Neri, 1986).

De acordo com Bandura (1997), cada etapa de desenvolvimento humano conduz o homem a vencer novos desafios e obstáculos, adquirindo o mesmo novas competências, que o levam a um crescimento pessoal, e a desenvolver diferentes níveis de auto eficácia ao longo da sua vida. Neste sentido, cada indivíduo possui um sistema de crenças de eficácia único, o qual não se apresenta como um traço global, mas antes um conjunto de crenças ligadas a distintas áreas de funcionamento. Este conjunto por si está também correlacionado com as inteligências múltiplas dos indivíduos, porque estas suas habilidades vocacionais influenciam as ações. Pesquisas recentes no âmbito do Desenvolvimento Cognitivo e na área da Neuropsicologia sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e mais específicas do que se acreditava até agora (Gardner, 1985). Nomeadamente, alguns autores têm fundamentado que o sistema nervoso humano não é um órgão com apenas um propósito único e nem tão pouco é infinitamente plástico. Esta ideia corrobora a tese de Gardner (1987) de que o sistema nervoso é melhor descrito como um sistema altamente diferenciado dentro do qual existem diferentes centros neurais a processar os tipos de informação distintos que influenciam a aprendizagem do indivíduo (ibidem). A teoria das inteligências múltiplas, defende que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. No entanto refere que todos os indivíduos possuem na sua bagagem genética, certas habilidades básicas para todas as inteligências. Uma vez que esta menciona que a linha de desenvolvimento de cada inteligência, é determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos como por condições ambientais, esta teoria está estritamente correlacionada com a teoria da aprendizagem cognitiva e social de Bandura.

1.3. Percepções de auto eficácia dos professores.

Os primeiros estudos sobre a auto eficácia dos professores foram realizados em meados de 1984 e 1985 por Gibson e Dembro na Rand Corporation (citados por Azzi & Polydoro, 2006). E, os diversos estudos sobre a auto eficácia docente desenvolvidos no contexto da Teoria Social Cognitiva, possuem os seus expoentes, tais como Tschannen-Morgan, Hoy & Hoy e Woolfolk nos Estados Unidos, Navarro em Espanha,

Bzuneck e Polydoro no Brasil, e em Portugal Pina Neves, Faria, e Pedro entre outros investigadores.

No âmbito escolar as crenças de auto eficácia de alunos e professores estão entre os temas mais estudados, pois, há um conjunto de estudos que sugere de maneira consistente que as crenças de auto eficácia influenciam o modo como a pessoa compreende, aprende e realiza as tarefas e corrobora a importância de dedicar espaço a esta temática no âmbito da investigação (Buzneck, 2000).

As crenças de auto eficácia são consideradas uma das múltiplas crenças do sistema de crenças dos professores que interage com o processo de ensino (Navarro, 2001).

Os valores e as crenças dos professores representam um papel primordial na ação do professor. Segundo Bandura (1989), quanto mais eficazes as pessoas se julgam, mais amplas são as opções de carreiras profissionais que consideram apropriadas para si mesmas, e mais investem na preparação e formação académica.

De acordo com Bzuneck (2000), a auto eficácia está presente em quatro fatores fundamentais, sendo eles: 1 - o estabelecimento de metas que levam ao alcance e a superação de maiores desafios por parte do indivíduo; 2 - o grau do esforço que o indivíduo investe na tarefa, o proporcionar de um maior esforço; 3 - o grau da persistência, apesar das dificuldades sentidas, e por fim 4 - a atitude manifestada perante os eventuais fracassos.

Numa revisão da literatura sobre a temática acima referida, Bzuneck (2000) menciona que o estudo de Trentham, Silvern e Brogodom (1985) conclui que “os professores com as crenças mais altas de auto eficácia eram avaliados pelos seus supervisores como mais competentes”. O estudo de Smylie (1994) descreve que as crenças de auto eficácia “estão associadas ao espírito inovador no ensino” e à “disposição de adotar novas práticas em sala de aula”. Bzuneck (ibidem) menciona ainda que Soodak e Podell (1998) afirmam que os professores com elevadas crenças de eficácia no ensino, perante alunos portadores de problemas de aprendizagem e de comportamento, “revelam mais convicção que os procedimentos de remediação aplicáveis” e nesses casos dependem principalmente do próprio professor e não de outras pessoas ou de fatores externos. Os estudos de Gibson e Dembro (1984) e os estudos de Ashton (1985) revelam que os professores com altos índices de auto eficácia pessoal têm mais “probabilidade de construir um ambiente favorável à aprendizagem, na qual os alunos aparecem como participantes ativos, não ansiosos e com rendimento maior”.

Segundo Woolflok (2000), os professores com altos níveis de auto eficácia alcançam nos alunos que tem dificuldades de aprendizagens, maiores níveis de

sucesso, pois revelam-se mais persistentes em ajudá-los.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993) “para além dos pais, os professores poderão ser o modelo mais importante no meio da criança” (p. 255), referindo-se aos estudos que comprovam que a criança copia o comportamento do professor quando interage com os irmãos mais novos em casa, imitando o professor, e até pede para ser chamada pelo nome do professor. É de referir ainda que os docentes com mais elevados níveis de auto eficácia, acreditam que as pessoas podem ser influenciadas interna e externamente (Schwarzer & Schmitz, 2004).

Para Bandura (1986) as crenças de auto eficácia contribuem decisivamente para a qualidade do funcionamento psicossocial. Os sujeitos que se consideram altamente eficazes pensam, sentem e atuam de modo diferente, dos que se percebem e se sentem ineficazes. Sendo que os professores eficazes portadores de maiores cenários de sucesso, e os pouco eficazes portadores de cenários negativos que prejudicam o seu desempenho, porque a auto eficácia funciona também como um mediador cognitivo de ansiedade. A relação entre os estados emocionais e a auto eficácia não é linear ou unidirecional pois os estados emocionais afetam as crenças selecionadas mas as próprias percepções de auto eficácia afetam o estado emocional das pessoas quando têm de enfrentar situações ameaçadoras e exigentes. De acordo com Bandura (1989) “as pessoas que acreditam fortemente nas suas capacidades de resolução dos problemas permanecem altamente eficientes no seu pensamento analítico enquanto as pessoas que são importunados por dúvidas pessoais se tornam erráticas no seu pensamento analítico”(p.729).

Segundo Woolfok (2000), o impacto das crenças praticadas nas experiências iniciais de docência é maior do que aquele das crenças implementadas quando o professor já está a atuar na sua profissão. Os professores no final dos seus cursos de formação revelam que as crenças de eficácia são influenciadas basicamente pelo contexto académico onde estiveram inseridos ao longo da sua formação, contexto que os incentiva ou não. De acordo com Azzi e Polydoro:

as crenças de auto eficácia docente são formadas e continuamente revistas a partir de quatro fontes de informação: experiência direta (experiências de êxito em tarefas anteriores), experiência vicariante (observação de outras pessoas com êxito em situações similares), persuasão social (influências sociais de convencimento) e estado físico e emocional (fornecedor de critério para julgamento da capacidade, força e vulnerabilidade) (2006,p.153).

Azzi e Polydoro referem que:

as implicações educacionais decorrentes das pesquisas sobre a auto eficácia docente são particularmente importantes, pois podem guiar o planeamento, a orientação e o acompanhamento dos formadores e gestores, na direção da construção e da manutenção de uma elevada auto eficácia do professor que, por sua vez, será mediador de um ambiente de aprendizagem, promotor de altas crenças de auto eficácia dos estudantes, nos seus progressos de aprendizagem (ibidem).

Ao considerar as características dos professores e a relação com a sua auto eficácia pode-se traçar dois perfis (ibidem): os professores com elevados níveis de auto eficácia mostram um grande nível de planeamento e organização, escolhendo sempre as estratégias mais adequadas aos alunos em questão; são abertos a novas ideias e mais abertos a experimentar métodos novos que atendem às necessidades dos seus estudantes; atuam de uma forma mais humanista na abordagem de controlo do aluno; apresentam maior tendência para assumir riscos e experimentar e, são nesse sentido, mais propensos para melhorar; criam um clima positivo para a aprendizagem; atuam persistentemente com o aluno que apresenta dificuldades; promovem um melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas; procuram o aperfeiçoamento da crença de auto eficácia do aluno, determinando assim a sua motivação e exibem com entusiasmo, compromissos e realização diante da docência. E os professores que manifestam um baixo nível de auto eficácia, “apresentam uma tendência em manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos e enfatizam o controlo rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem” Azzi e Polydoro (2006, p.154).

As crenças de auto eficácia dos professores não só afetam a prática docente e a sua atitude face ao processo educativo mas são um bom preditor no concerne ao rendimento dos alunos em sala de aula. Na verdade, estas crenças medem o quanto o professor espera da sua ação, ou seja o quanto acredita que a sua ação conduz a determinados resultados no aluno. Assim, os professores com elevadas crenças de auto eficácia têm tendência a definir e a enfrentar maiores desafios e maior é o esforço desenvolvido pelo professor, como também maior é a sua persistência.

Bandura (1997) designa três pontos de eficácia percebida: o estabelecimento de metas para o próprio; o grau de investimento na tarefa e o grau de persistência perante uma determinada tarefa. A auto eficácia percebida de acordo com Bandura (2000) citado por Azzi e Polydoro:

ocupa um papel central na estrutura causal porque a mesma afeta o comportamento, não diretamente, mas pelo impacto que a mesma tem nos outros determinantes, tais como metas e aspirações, expectativas de resultado, tendências afetivas percepção dos impedimentos sócio estruturais e estruturas de oportunidades (2006,p.15).

Em suma, a crença de auto eficácia, é uma crença que se refere às convicções do sujeito perante as suas diversas habilidades no relacionamento com os outros e com as tarefas do sistema em que se encontra.

1.4. O Papel das crenças de auto eficácia no ensino.

Ensinar é uma função complexa que implica o confronto com inúmeros obstáculos, que podem terminar em fracassos, frustrações ou êxitos e sucessos.

As crenças de auto eficácia têm um papel determinante porque contribuem positivamente ou negativamente para esta função. Professores com uma auto eficácia mais elevada, são profissionais mais abertos e disponíveis para enfrentar os novos desafios propostos pelo ensino inclusivo, porque acreditam nos seus métodos de ensino e nas capacidades profissionais (Buzneck, 2000).

Segundo Nogueira (2003), os professores que manifestam níveis de eficácia mais altos apresentam objetivos profissionais mais elevados e lidam melhor com os momentos de frustração, assim como realizam atividades mais exploratórias, dinâmicas e desafiantes. São também mais abertos a novas experiências, ideias, métodos, desafios de aprendizagens e estratégias de ensino, tendo sempre o intuito de lecionar, melhorar e tornar mais eficaz a aprendizagem dos seus alunos. De acordo com Tschannen-Morgan et al. (1998), os docentes que possuem um elevado nível de crença de auto eficácia são ainda mais flexíveis em encontrar métodos e estratégias que satisfazem a aprendizagem dos seus alunos.

O conceito de auto eficácia do professor é descrito por Bandura (1997) como a crença na capacidade docente para organizar e executar as ações pretendidas para produzir nos alunos os desejados resultados.

De acordo com Tschannen-Moran e Hoy (2001) a auto eficácia dos professores é o julgamento de alcance de capacidades e resultados desejados, mesmo tendo em consideração os obstáculos existentes e os alunos com dificuldades de aprendizagem. Estes docentes, segundo os autores, revelam-se também menos críticos face aos erros

dos seus alunos e dedicam-se mais para que estes superem as suas dificuldades e lacunas de aprendizagem.

O desenvolvimento da crença de auto eficácia de acordo com Tschannen-Moran e Hoy (ibidem), está relacionada com a motivação, o esforço e a firmeza vivida pelos professores ao longo da sua carreira profissional. Estas crenças funcionam como indispensáveis determinantes da motivação, dos afetos e da ação mas, não transmitem por si só a informação suficiente acerca do estado da motivação do professor. Segundo Tschannen-Moran e Hoy (ibidem) há estudos que apontam para que a motivação do professor diminuía quando este não obtém êxito nas suas estratégias ou métodos de ensino.

Segundo Bzuneck (2000) os alunos são os próprios impedidores da eficácia do ensino, quando desmotivados, desesperados e agrupados em turmas numerosas e com contextos familiares complexos. No entanto, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993) os docentes que manifestam desagrado por algumas disciplinas podem “através da aprendizagem vicariante” transmitir estes sentimentos aos alunos, levando os alunos a “bloqueios” que podem prevalecer para sempre. Assim, descreve-se o professor como o autor que “proporciona as condições para a aprendizagem na sala de aula, não só através do que diz, mas também através do que faz” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.256).

O indivíduo não pode aprender por observação se não prestar atenção ou não reconhecer as características mais relevantes do comportamento. Sendo assim, a atenção é fundamental no processo de aprendizagem, pois é mesma que leva a retenção, produção e motivação nos subprocessos da aprendizagem por observação. Cabe assim ao professor o criar de condições que levam os alunos a prestarem atenção às informações que são fundamentais para uma determinada aprendizagem.

De acordo com Bandura (1986), a motivação é um comportamento dirigido a um objetivo, ativado e sustentado no ser humano através das expetativas de resultados antecipados das ações e da sua percepção de auto eficácia para executar as mesmas. E, o estabelecimento do objetivo é dependente das experiências vicariantes que são por si resultantes da observação e comparação social do ser humano, no que concerne aos modelos sociais.

Os indivíduos com elevadas crenças de eficácia pessoal são mais convictos de terem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos, enquanto os indivíduos com baixas crenças de auto eficácia duvidam mais depressa das suas capacidades e tentam evitar as situações desafiadoras. O evitamento, de acordo com Bandura (2001) acaba por limitar as possibilidades de desenvolvimento pessoal do professor, criando um quadro de “profecia auto realizadora”, levando estes docentes a

não escolher determinadas situações, porque receiam não serem suficientemente competentes para as concretizar. Este comportamento impede, por sua vez, o desenvolvimento das competências que essas situações exigiriam, gerando a confirmação dos receios iniciais.

De acordo com Bandura (1989), quanto mais seguras são as crenças ou percepções de auto eficácia, mais elevados são os objetivos que o professor se propõe a realizar e mais firme é o seu empenho para alcançar os mesmos, havendo assim maior persistência frente aos obstáculos.

A aquisição de novos conhecimentos e competências é um processo composto por fracassos e dificuldades, que requer um esforço extra por parte do docente para superar as mesmas. Neste processo as crenças de auto eficácia são pré-requisitos necessários para qualquer aprendizagem, porque são as mesmas que impulsionam o indivíduo, desenvolvendo no ser humano o interesse e a motivação em continuar a nova aprendizagem.

Muitos autores dividem as crenças de eficácia em dois conceitos distintos: as crenças dos docentes relativas às tarefas de ensino e as crenças pessoais sobre a competência para ensinar. Ambas envolvem a crença de eficácia pessoal e a eficácia de ensino. Essa diferença é feita por alguns desses autores que optaram pelo uso da expressão “eficácia do professor” e não auto eficácia do professor. No entanto esta distinção entre a eficácia de ensino e a eficácia pessoal, referida na escala de Likert de Gibson e Dembro (1985), passou a ser adotada pela maioria dos pesquisadores que mencionam que as mesmas não correspondem, do ponto de vista teórico-conceptual, às propostas anteriormente definidas por Bandura (Woolfok & Hoy, 1990).

Tal como é explicado por Woolflok e Hoy (ibidem), a eficácia pessoal consiste na crença de que o professor possui capacidades de programar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender, e a eficácia do ensino é exposta como sendo o modo que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, e que conseguem provocar mudanças nos alunos, apesar dos fatores externos. Por exemplo, um determinado professor pode acreditar que os seus colegas (professores) podem alcançar resultados positivos nos alunos, mesmo quando a família destes alunos cria obstáculos à aprendizagem. No entanto, esse professor em “particular” pode não acreditar que essa seja a sua situação, manifestando, assim, um nível elevado de eficácia de ensino e um nível menos elevado de eficácia pessoal.

Em suma, um professor pode ter um elevado senso de eficácia de ensino e um baixo senso de eficácia pessoal, quando não acredita nos métodos que aplica no seu ensino.

A eficácia do professor também esclarece a forma como o constructo condiciona

a influência dos professores:

A auto eficácia pessoal alberga um julgamento acerca da sua eficácia pessoal, envolvendo as expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver ações que conduzem o aluno à aprendizagem, mas a eficácia de ensino consiste em avaliar se uma dada ação conduziu a certo resultado, estando limitada por fatores de ordem externa à escola (Pajares, 1992). Um professor pode ter graus diferentes de eficácia nos dois âmbitos, pois estes remetem para medidas independentes. Por exemplo: um professor acredita que pode acelerar resultados positivos com um aluno mesmo que a família crie obstáculos para a aprendizagem. No entanto não acredita que ele possa conseguir isso.

As crenças de eficácia pessoal focam as capacidades pessoais do professor e são apresentadas afirmativamente na escala de eficácia de Woolfolk e Hoy “tenho-me preparado suficientemente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem” neste caso são revelados maiores índices de eficácia pessoal pela progressiva concordância com os itens apresentados.

Ao contrário, na avaliação da crença de eficácia de ensino os itens põem em destaque aspetos contextuais que afetam os professores em geral e, além disso, os itens são apresentados de forma negativa. Um exemplo de item dessa subescala é: “se levarmos em conta todos os fatores os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos”. Nesta avaliação, “quanto maior for o índice de discordância com a alternativa mais firme é a crença na eficácia” (Morais & Medeiros, 2005, p. 53).

Buhr & Crocke reformularam a terminologia de Bandura, passando a adotar o constructo eficácia de ensino (em substituição do conceito de expectativas de resultados de Bandura) e eficácia pessoal (equivale à expectativa de auto eficácia de Bandura) (citado em Moraes & Medeiros, 2005).

Os julgamentos de auto eficácia de um indivíduo determinam também o seu nível de motivação. De acordo com Bandura (1986), é em função destes julgamentos que o mesmo determina e age perante o antecipar “mentalmente” do que pode realizar ou fazer para obter os resultados desejados. De acordo com Trentham, Silvern e Brogdom (1985), os docentes com mais altos níveis de auto eficácia eram avaliados pelos seus supervisores como sendo mais competentes. E de acordo com Smylie (1994) as crenças de auto eficácia relacionam-se com as práticas em sala de aula, sendo associadas de acordo com o autor com o “espírito” inovador do docente.

No que concerne aos alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes, é de mencionar que de acordo com diversos estudos, os docentes com níveis mais elevados de auto eficácia pessoal no ensino, manifestam mais convicção e os procedimentos de remediação, nestes casos, dependerão

essencialmente do professor e não dos fatores externos. Assim, os professores com níveis de auto eficácia mais elevados têm mais probabilidade de construir ambientes favoráveis à aprendizagem (Soodak & Podell, 1998).

De acordo com Bzuneck (2009), quando um professor não consegue proporcionar experiências positivas aos alunos, os mesmos não desenvolverão um sentimento positivo de competência/ auto realização que os motiva a continuar a resolver as tarefas que lhe são propostas. Sendo assim, a teoria das inteligências múltiplas é uma forma ideal para motivar os alunos na aprendizagem, pois possibilita ao professor adaptar a aprendizagem às tendências ou competências dos alunos a ensinar não assumindo que todos os seres humanos aprendem da mesma forma ou têm os mesmos interesses e habilidades. Esta perspectiva permite contemplar os alunos de um modo mais abrangente e descobrir que todos os alunos ou seres humanos são “inteligentes” (Smole,1999).

Segundo Gardner, Chen, Jie-Qi e Moran (2010) as inteligências múltiplas estabelecem uma interceção entre os aspetos biológicos, psicológicos e culturais. Não sendo estas assim uma mera propriedade da mente humana mas uma interação entre as competências intelectuais e as inteligências. Cada competência/inteligência é vista de forma independente das outras, dá-se uma visão alternativa ao conceito de inteligência que a define como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Se o professor conseguir estimular as inteligências múltiplas dos seus alunos, os mesmos desenvolverão um maior sentido de eficácia pessoal, porque são expostos a experiências e vivências positivas que por sua vez contribuem para o aumento do sentido de eficácia. Em resumo, a auto eficácia estimula a pessoa/aluno a realizar uma determinada tarefa, se esta foi aprendida num contexto/ambiente escolar positivo, o indivíduo está mais predisposto para a tentativa/ tarefa, porque se sente mais capaz de a fazer.

Capítulo 2 – A Inclusão

2.1. Contextualização do conceito Inclusão.

Educação inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, igualdade de oportunidades e de direitos na educação, independentemente da sua

origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem.

Quando as escolas incluem todos os alunos, considera-se que a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade com os resultados visíveis no que diz respeito à paz social e cooperação. Ao passo que, quando as escolas são excludentes, o preconceito de muitos é transmitido aos alunos, o que resulta num maior conflito social e numa competição desumana (Stainback, 1999).

Em Portugal, tal como no resto do mundo, a educação é vista como um direito fundamental de todas as pessoas, explícito no 6º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo português que refere que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito para todos. A Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Nos últimos anos, principalmente após a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva tem vindo a afirmar-se em Portugal.

A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças e assegurar a equidade educativa. Por outras palavras, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais, que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto - Lei nº 3/2008).

O grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham oportunidade de sucesso e progresso para que possam desenvolver crenças de auto eficácia e posteriormente a sua motivação intrínseca. De acordo com Stipek (1993), isto ocorre se adotada uma estratégia que consiste essencialmente em facultar tarefas e atividades cujo grau de dificuldade aumenta gradualmente. Estas tarefas devem ser compostas por fragmentos de informação ou desafio compreensíveis e acessíveis para todos, para que todos obtenham sucesso e não se sintam excluídos. Assim, pode-se adequar as aprendizagens a realizar com cada aluno, tendo sempre em conta o seu ritmo de trabalho, as suas dificuldades e necessidades.

Em 1994, a assinatura da Declaração de Salamanca, por noventa e dois países e vinte e cinco organizações, abriu as portas das escolas regulares para as crianças com necessidades especiais. Este processo transformou a escola numa instituição educativa que atende à diversidade dos seus alunos e segue uma política socioeducativa de igualdade de oportunidades. O conceito de Inclusão circunscreve que

os alunos devem aprender sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das suas diferenças entre eles.

Segundo Correia e Martins (2002) uma escola inclusiva é “ uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.13). É assim fundamental que os docentes tenham liberdade de adaptar os currículos às necessidades das suas turmas e alunos, o que exige uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e uma cooperação ampla com a restante comunidade escolar. Este é o paradigma “*Todos para a escola*” e uma “*Escola para todos*” (Lopes, 2011) no qual a escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz a todos os alunos.

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular constitui um dos maiores desafios da escola atual, e dos professores de hoje, pois requer confiança e empenho por parte dos docentes, Mantoan (1997) afirma que é necessário recuperar, a confiança dos professores em saberem trabalhar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais.

Sabe-se que o professor é o agente educativo que está mais envolvido no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e no seu processo de inclusão na turma. Cabe a este a responsabilidade de educar e inserir o aluno no contexto socioeducativo proporcionando a promoção de igualdade de oportunidades de integração e de participação. Para que haja uma inclusão saudável é fundamental a existência de “uma pedagogia centrada no aluno que por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas” Martins (2006, p.20). É na pedagogia diferenciada que o indivíduo reconhece as suas capacidades e dificuldades e aprende a respeitar as capacidades e as dificuldades dos outros.

A declaração de Salamanca presume que os professores devem ter formação para atender os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a conseguir promover o sucesso de todos eles. Segundo Mittler (2003), o sucesso da escola inclusiva depende de uma grande parte da capacidade de resposta dada pelos professores aos alunos com necessidades educativas especiais.

Constitui finalidade das adaptações curriculares possibilitar a participação dos alunos que apresentam dificuldades e NEEs nas atividades desenvolvidas, principalmente na sala de aula, mas, isto requer fazer as modificações necessárias no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e avaliação, a fim de proporcionar a todos os alunos um processo de ensino e aprendizagem significativo, bem como a sua participação no contexto escolar.

Para além do que foi acima referido o processo educativo e inclusivo depende também, de acordo Garnder et al. (2010), de uma atitude por parte do docente de conhecimento e prática das potencialidades da teoria das inteligências múltiplas e da filosofia educacional positiva. A partir destes quadros de referência o docente pode mais facilmente adotar uma atitude de reserva de momentos individualizados para o aluno, para a procura das potencialidades de cada aluno de forma a poder assim valorizá-los, elevar as crenças de auto eficácia e alimentar os seus níveis de motivação.

Segundo Spizer (2007), saber motivar e saber elogiar é fundamental para o desenvolvimento do bom ambiente em sala de aula. Por isso, é essencial que o professor transmita motivação em tempo real e que os alunos elogiados tenham maior motivação para a aprendizagem.

Catano e Januário (2009) referem que as experiências sucessivas de insucesso acabam por gerar uma sensação de incompetência no indivíduo que prejudica a sua aprendizagem. Dessa forma, um aluno sem experiências positivas vividas, não desenvolverá um sentimento positivo de competência/ auto realização que o motive a continuar a resolver as tarefas que lhe são propostas, ou seja a sua auto eficácia diminui. Sendo assim a teoria das inteligências múltiplas é uma forma ideal para motivar os alunos perante a aprendizagem, pois possibilita adaptar-se a aprendizagem às tendências dos alunos a ensinar, oferecendo-lhes um ambiente de conforto e de positivismo na sua aprendizagem. Esta perspetiva permite olhar para os alunos de um modo mais abrangente e descobrir que todos os alunos ou seres humanos são “inteligentes”, pois conseguem realizar coisas fora daqueles parâmetros que só valorizam a inteligência lógico matemática e a inteligência linguística e remetem para a inteligência de cognição (Smole,1999).

Uma grande diversidade dentro da sala de aula conduz os professores à procura de estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos melhores condições e oportunidades de aprenderem, de interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.

2.2. O papel do professor face à Inclusão.

Num estudo apresentado por Sanders e Rivers (1935) (citado em Silva & Lopes, 2011), o professor faz toda a diferença e pode influenciar aproximadamente 30% da aprendizagem e rendimento escolar do aluno, sendo que a influência do professor é

superior aos fatores ambientais e familiares do aluno, no seu processo de ensino e aprendizagem.

O professor é efetivamente o elemento-chave entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (a sociedade), o conhecimento dinâmico e o aluno. O professor, no desempenho das suas funções, pode moldar o caráter dos seus alunos e deixar marcas de significado nos alunos em formação, pois é o único responsável pelo processo de aprendizagem dos seus alunos. Para muitos pesquisadores, não há dúvidas que o papel do professor é determinante para o bom desempenho escolar dos alunos. No entanto, de acordo com Silva e Lopes (2011) há outros fatores que exercem grande influência nas aprendizagens dos alunos, como por exemplo, a escolaridade dos pais, a infraestrutura escolar, o acesso a materiais didáticos, entre outros.

Segundo Vygotsky

a educação recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primitivo na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspetos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola (1984, p.87).

Embora os professores tenham perdido poder nos últimos anos continuam a ter alternativas que permitem criar laços de identificação com os alunos, influenciando-os através de métodos e estratégias de ensino eficazes à aprendizagem. Este ambiente por sua vez proporciona aos alunos experiências e vivências positivas que contribuem para o desenvolvimento do sentido de eficácia.

É fundamental que as escolas atendam às necessidades sempre crescentes dos alunos, em todas as áreas do seu desenvolvimento, indo além do enfoque tradicional centrado apenas na aprendizagem académica básica. Para isso, é necessária a reflexão constante sobre o processo ensino/aprendizagem, bem como a adequação de metodologias, principalmente aquelas a que se refere a inclusão escolar.

No quotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com as crianças em situação de inclusão. Cabe-lhe, assim, a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo. No entanto, o que se vê na prática são sucessivas queixas a respeito das suas dificuldades sobre o que fazer, o como fazer, por que fazer, até onde pode fazer entre outras questões levantadas. De acordo com Madureira e Leite (2007), “Ensinar os alunos com NEEs pode conduzir a sentimentos de insegurança e de frustração por parte do professor, pondo em causa a

sua autoimagem, enquanto profissional” (p.12).

De acordo com Ainscow (1995) o professor pode desempenhar três tipos de papéis: o papel de permanência, pois o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes; o papel em mudança, uma vez que o professor responde aos alunos com dificuldades dentro das condições educativas existentes, adaptando essas mesmas condições; e finalmente o papel em movimento, porque o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, através da mudança dessas condições, desenvolvendo um trabalho cooperativo, reflexivo onde cria novas estratégias que facilitam a aprendizagem e a inclusão destes alunos.

De acordo com Hallahan e Kauffmann (1988) todos os professores devem estar preparados para lidar com crianças com dificuldades de aprendizagens, pelo que se espera dos mesmos que participem ativamente na educação e no processo de inclusão das crianças.

No que concerne ao nível curricular, o mesmo deve ser suficientemente flexível para que o professor possa responder às características individuais de cada aluno. É também essencial que exista um trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os elementos intervenientes no processo de inclusão, para que este se desenvolva com sucesso. Porque só um bom trabalho de equipa ganha força, as sinergias conseguem enfrentar os obstáculos mais difíceis que a escola inclusiva proporciona.

2.3 Carências e necessidades sentidas face à Inclusão.

2.3.1. A Importância da formação inicial e contínua.

Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que definem. No caso da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, essa formação torna-se obrigatória para ser prestada uma educação adequada.

Os educadores, os professores e os assistentes operacionais carecem de uma formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na educação dessas crianças.

É extremamente importante que todos estejam preparados para poderem prestar os apoios necessários e adequados a todos os alunos, fornecendo-lhes oportunidades de aprendizagem. Para se implementar um modelo inclusivo, os profissionais têm de

adquirir e aperfeiçoar as suas competências. A boa preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação contínua.

De acordo com Mittler (1992), uma política de educação eficaz depende de todos os professores possuírem conhecimentos básicos, técnicas e estratégias que permitam compreender as necessidades sentidas por parte das crianças com necessidades educativas especiais. O espaço escolar, a preparação e adaptação do mesmo no que respeita os apoios físicos e humanos deve também estar preparado para receber estas crianças.

O sistema educativo tem por finalidade realizar a promoção permanente da educação de todos os portugueses. Para isso, este deve começar por compreender as suas necessidades educativas. Contudo, o sistema educativo só pode ser de todos e para cada um, quando totalmente despojado de desvantagens para quem quer que seja.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra a lógica da inclusão, ao estabelecer que a educação visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais. A escola tem um papel dominador, marcado essencialmente pela ação dos seus professores. Cada professor deve assumir claramente a responsabilidade por todos os alunos que ensina, incluindo os que têm necessidades educativas especiais. Desta forma os professores necessitam de ser apoiados, quer pela escola, quer pelos serviços exteriores à escola, obtendo formação contínua, que possa ser dada por professores especializados em necessidades educativas especiais.

Atualmente a tentativa de proporcionar a educação a todas as crianças trouxe aos professores responsabilidades acrescidas. As crianças com NEEs exigem que os professores estejam aptos a adaptar os currículos de modo a torná-los mais adequados e possuam um reportório mais amplo de estratégias e métodos eficazes. De acordo com Correia (1999) toda a educação deve ser especial porque lida com crianças especiais. Toda a criança é única e aprende de uma forma especial. As escolas devem tomar cada criança como um caso especial, tendo em atenção as suas necessidades, as suas capacidades e os seus desejos, ou seja, o seu perfil intra-individual de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994) pressupõe que os professores tenham formação para atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, de modo a promover o sucesso dos alunos. Este é, de facto, o primeiro obstáculo ao modelo de Escola Inclusiva, pois, apesar dos discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença. No entanto, um grande número de professores não teve formação nesta área

para uma intervenção eficaz e adequada por parte do docente perante casos de alunos com necessidades educativas especiais. Sendo assim, podemos dizer que o sucesso das medidas inclusivas depende, essencialmente, da capacidade de resposta dos professores, no que concerne às adequações de estratégias e atividades desses alunos. De acordo com Correia (1999) é fundamental que o docente tenha conhecimentos básicos de técnicas que permitam compreender as necessidades destes alunos, defendendo que os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação deverão incluir uma vertente em Educação Especial, constituída por um mínimo de três módulos como (Introdução à Educação Especial; Avaliação e Programação em Educação Especial; e Adaptações Curriculares em Educação Especial) e, até, um estágio de pelo menos um semestre.

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as NEEs tal disciplina limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à Inclusão, ficando assim muito aquém daquilo que são os propósitos da educação inclusiva.

A ausência de formação em NEEs por parte dos professores do regular e a formação dos professores especializados cria, algumas vezes, um clima de alheamento por parte dos professores, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos e contribuindo para uma menor integração na turma (Ainscow, 1995). É fundamental que ambos os docentes tenham formação, embora de cariz diferente, e ao professor do ensino regular cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças e jovens. Por outro lado, ao professor de apoio e educação especial cabe o papel de consultadoria e este pode e deve ajudar o professor do ensino regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam, na sala de aula (Porter, 1998).

Pode-se, assim, considerar que um bom trabalho de equipa entre ambos os professores é fulcral para o processo de inclusão. Esta partilha possibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com NEEs bem como um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar. A avaliação também tem um papel muito importante porque o docente de educação especial pode transmitir os conhecimentos fundamentais que adquiriu na sua formação e ao longo da sua experiência educativa, e interação com os diferentes técnicos, ao professor do ensino regular.

Segundo Porter (1998), cada professor deve assumir claramente a responsabilidade por todos os alunos que ensina, incluindo os que têm necessidades

educativas especiais; para isto, estes devem ser apoiados quer pela escola, quer a partir de serviços exteriores à escola, e ter formação contínua que pode ser dada por professores especializados em necessidades educativas especiais.

De acordo com Mantoan (1997) é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores para saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Assim, parece essencial possibilitar aos professores cursos de formações que discutam estratégias educativas que visam a participação ativa e consciente de todos os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 O número de alunos por turma e a gestão de tempo.

O termo gestão na sala de aula refere-se à gestão do espaço e recursos utilizados na sala de aula para promover a aprendizagem efetiva, facultando condições para construir junto com os alunos o conhecimento. Os professores que organizam o tempo em sala de aula de acordo com os conteúdos a serem lecionados naquele dia, semana, trimestre, têm sempre no seu ponto de referência a turma a lecionar e as capacidades e dificuldades específicas dos alunos. Por isso, o professor adequa a sua gestão de tempo ao número de alunos e dificuldades sentidas por parte dos mesmos.

De acordo com Azue (2012) há muitos estudos que provam que o número de alunos por sala de aula tem uma elevada influência na aprendizagem. No entanto, esta situação não é unânime porque existem outras variáveis de influência. Sabe-se que o número de alunos médio nos países da OCDE é de 22 alunos por turma no ensino primário e de 24 alunos no ensino secundário. Portugal tem neste momento, de acordo com o Ministério da Educação e da Ciência, decretado o aumento do número de alunos por turma, nos ensinos básico e secundário (mínimo de 26 e máximo de 30 alunos). O diretor adjunto para a Educação da OCDE, Andreas Schleicher explica como “Portugal investiu muito em dar mais tempo de estudo aos alunos, mas o aumento do número de alunos por turma piorou o nível da educação em Portugal”, contribuindo significativamente para o insucesso escolar (Lusa 11 de setembro 2012 -13h31min). De acordo com Azue (2012) os resultados de aprendizagem descem progressivamente com o aumento do número dos alunos por turma. Spitzer (2007) refere que antigamente as turmas eram maiores, turmas de 44 alunos, só que as suas aprendizagens progrediam positivamente porque estes alunos basicamente eram iguais. Quem ia à escola não sabia ler nem escrever e sabia comportar-se razoavelmente bem, pois aos

domingos estas crianças eram obrigadas a estarem sentadas sossegadas na igreja juntamente com as pessoas adultas pois tinham-lhes muito respeito. Hoje em dia as crianças são cada vez mais heterogêneas, de acordo Spitzer (ibidem), pois são dominadas pelos *media* (telemóveis, televisão, internet entre outros) que reduzem drasticamente a sua atenção e passam muito tempo centrados nos mesmos, em vez de brincarem ao ar livre. “A mobilidade, a imigração, a miscigenação social e o aumento das diferenças sociais levam que os alunos, precisamente na escola básica, de forma relevante (e muito mais do que antigamente) se diferenciam nos seus conhecimentos prévios” (Spitzer, 2007, p. 344).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006) a percepção da capacidade do professor em atuar na direção do desenvolvimento dos alunos, também passa pelo avaliar das condições ambientais, sendo que as mesmas surgem:

muitas das vezes, associadas ao tamanho da turma, à baixa cooperação da família, à ausência de apoio dos colegas, ao distanciamento da administração, a falhas do sistema educacional, que torna muito difícil a manutenção da crença de auto eficácia do professor em níveis elevados (2006, p.156).

Sendo assim, as condições contextuais, ou seja a qualidade do ambiente escolar, é um fator a considerar no que concerne à facilitação de um ensino eficaz. Pajares e Olaz (2008) referem que a crença de auto eficácia fornece ao professor a energia mental necessária para que o mesmo acredite nas suas práticas educativas e na possibilidade de poder atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesta perspetiva torna-se, de acordo com Azzi e Polydoro “relevante inserir na agenda de discussão e ações de formação docente, inicial ou continua, a promoção do desenvolvimento da auto eficácia docente” (2006, p.158), para que todos os docentes se sintam capazes de corresponder aos desafios propostos pela educação inclusiva.

3. Metodologia

3.1. Formulação do problema ou problemática.

Com este estudo pretende-se alcançar uma visão mais clara sobre os professores portugueses do 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, no que concerne à sua percepção de auto eficácia, às suas necessidades e às suas carências face à sua experiência na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, no ensino regular.

Sabe-se que o processo de inclusão de alunos com NEEs é um processo complexo, onde o papel do professor é fundamental.

Considera-se que esta temática apresenta uma grande relevância, uma vez que, de acordo com Bandura (1989), quanto mais seguras são as crenças ou percepções de auto eficácia dos professores, mais elevados são os objetivos que os mesmos se propõem realizar e mais firme é o seu empenho em os alcançar, havendo assim uma maior persistência frente aos obstáculos/dificuldades sentidas face à inclusão.

Assim, o problema principal deste estudo desdobra-se nas seguintes questões:

- 1- Será que a percepção de auto eficácia (eficácia de ensino/ eficácia pessoal) dos professores varia consoante a idade, o tempo de serviço e a formação frequentada no ensino especial?
- 2- Será que os níveis de recetividade dos professores face à possibilidade de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares varia consoante a idade, o género, o tempo de serviço e a experiência formativa em educação especial?
- 3- Será que os níveis de recetividade dos professores à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares varia consoante os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino)?
- 4- Quais são as carências e necessidades sentidas por parte dos professores no que se refere à inclusão de alunos com NEEs no ensino regular?

3.2. Objetivo de estudo / geral e específico.

O desenho do estudo empírico inspirou-se nas considerações decorrentes da revisão das perspectivas teóricas, das investigações empíricas desenvolvidas em torno da temática de auto eficácia, das carências e necessidades sentidas por parte dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Decorrente das questões que sustentam o presente estudo, apresentam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral – Alcançar uma visão mais clara sobre os professores portugueses do 1º, 2º, 3º Ciclos do ensino Básico e ensino Secundário, no concerne a percepção de auto eficácia e o levantamento das necessidades e carências sentidas face a inclusão de alunos NEEs, no ensino regular.

Objetivo I - Analisar a variância dos níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função da idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

Objectivo II - Analisar a variância dos níveis de recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função da idade, género, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

Objectivo III - Analisar a variância entre os níveis de auto eficácia dos professores (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função da recetividade dos mesmos face à prática inclusiva, tendo a formação como catalisador da inclusão.

Objectivo IV- Averiguar a existência de concordância, no que concerne ao levantamento de carências e necessidades sentidas por parte dos professores, face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares.

3.2.1 As hipóteses de estudo.

Perante as questões de investigação colocadas e a primeira parte do presente trabalho, que foi de revisão de estudos, apresentam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) variam consoante a idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

Sendo que a teoria de auto eficácia, de acordo com Pedro (2007), pode ser considerada como sendo fator constituinte dos mecanismos psicológicos que influenciam o comportamento das pessoas diante da sua tomada de decisão, parte-se do pressuposto que a auto eficácia - variáveis dependentes de eficácia pessoal e eficácia de ensino- aparece também relacionada com as variáveis independentes (idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial).

Com esta hipótese, pretende-se testar e confirmar se existe uma relação entre a idade e o tempo de serviço dos docentes e os níveis de percepção de auto eficácia destes. De acordo com Bzuneck (2000) os professores com idades mais avançadas e com mais tempo de serviço possuem crenças de eficácia de ensino mais baixas do que crenças de eficácia pessoal.

Hipótese 2 - Os níveis de recetividade dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, variam consoante a idade, género, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

Para Mittler (1992), o ponto chave para uma educação inclusiva é todos os docentes possuírem conhecimentos básicos, técnicas e estratégias que permitam compreender as necessidades sentidas por parte das crianças, com necessidades educativas especiais. Hallahan & Kauffmann (1988) referem como todos os professores devem estar preparados para lidar com crianças com dificuldades de aprendizagens, pelo que se espera dos mesmos que participem ativamente na educação e no processo de inclusão das crianças.

É de referir ainda, que de acordo com Correia (1999) é fundamental que o docente tenha conhecimentos básicos de técnicas que permitam compreender as necessidades de alunos com necessidades educativas especiais, pelo que os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação deverão incluir uma vertente em educação especial.

Hipótese 3 – A recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, varia consoante os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino).

Nos estudos de Gibson e Dembro (1984) e de Ashton (1985) os professores com altos índices de auto eficácia pessoal revelam mais “probabilidades de construírem um ambiente favorável à aprendizagem, na qual os alunos aparecem como participantes ativos, não ansiosos e com rendimento maior” e os professores com uma auto eficácia mais elevada, são profissionais mais abertos e disponíveis para enfrentar os novos desafios propostos, pelo ensino inclusivo (Buzneck, 2000). Sendo por isso de elevada importância o testar desta hipótese, para poder averiguar se existe uma correlação entre estas variáveis.

A Hipótese 4 – a opinião dos professores sobre os critérios de qualidade formativa e sobre as necessidades e carências que sentem face à inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular é comum/não apresenta variabilidade (a avaliação desta hipótese contempla o levantamento das dificuldades e necessidades sentidas por parte dos docentes).

Para Azzi e Polydoro (2006) a percepção da capacidade do professor em atuar, na direção do desenvolvimento dos alunos, também passa pelo avaliar das condições ambientais, sendo de mencionar que as mesmas estão “muitas das vezes, associadas ao tamanho da turma, à baixa cooperação da família, à ausência de apoio dos colegas, ao distanciamento da administração, a falhas do sistema educacional, o que torna muito difícil a manutenção da crença de auto eficácia do professor em níveis elevados” (2006, p.156).

3.2.2 As variáveis de estudo.

As variáveis de um estudo, descrevem as características do atributo a medir, e tendo em consideração as várias hipóteses levantadas, o presente estudo representa uma investigação descritiva- correlacional, na medida em que pretende determinar conceitos e fatores determinantes e simultaneamente, analisar a natureza da relação existente entre as seguintes variáveis (Fortin, 2003):

Variáveis Independentes: a idade, o género, os anos de serviço dos docentes e a formação em educação especial.

Variáveis dependentes: a percepção de auto eficácia (Fator 1- eficácia pessoal e Fator – 2 eficácia do ensino) e a recetividade dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Variáveis parasitas: Fatores pessoais (aspetos cognitivos, afetivos, biológicos do indivíduo), comportamento e meio ambiente (meio onde trabalha/vive).

3.3. Tipo de estudo.

Este estudo é de carácter exploratório pois pretende conhecer melhor a realidade dos professores do 1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e secundário, no que concerne à sua percepção de auto eficácia, necessidades e carências sentidas face à inclusão de alunos de necessidades educativas especiais, no ensino regular.

Sabe-se que as pesquisas exploratórias visam "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito" (Gil, 1993, p. 45). Para a realização deste estudo recorreu-se à aplicação de um questionário de auto relato colocado *online*, elaborado no programa *Google Docs*, que não exige condições especiais para ser preenchido, e que leva aproximadamente quinze minutos. O questionário integra uma escala de resposta de tipo *Likert* que varia do nível 1 (discordo totalmente) ao nível 6 (concordo totalmente). Este instrumento proporciona a recolha de uma quantidade significativa de opiniões sobre o tema a explorar e assegura uma maior confidencialidade dos dados, o que por vezes beneficia a qualidade dos mesmos. A par disto também permite a recolha de uma amostra heterogénea de docentes que se encontram a lecionar nas regiões autónomas, no norte, no sul e centro dos pais.

3.4. Sujeitos/Amostras/Participantes.

Neste estudo participaram voluntariamente 182 professores com as seguintes características sociodemográficas:

Cerca de 1,1% dos inquiridos apresenta idade inferior ou igual a 25 anos, 34,1% de inquiridos com idades compreendidas entre os 26 anos e os 35 anos, 44,0%, de inquiridos de idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 15,9% de inquiridos com

idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos e 4,9% de inquiridos com idade igual ou superior aos 56 anos.

No que se refere à variável género, 21,4% dos inquiridos respondentes é do sexo masculino e 78,6% do sexo feminino.

No que respeita as habilitações literárias dos docentes inquiridos neste estudo, é de salientar que 51,6% são licenciados, 23,1% pós graduados, 22,0% mestres e 0,5% doutores.

Quanto aos níveis de escolaridade que a amostra leciona, é de referir que 25,8% leciona no 1º ciclo, 25,8% no 2º ciclo, 26,4% no 3º ciclo e 22,0% no ensino secundário.

Esta amostra foi obtida através de diversas formas de publicidade e solicitações como *posts* colocados *online*, via *facebook*, em diferentes associações e grupos de professores. O objetivo era conseguir uma amostra homogénea de professores por cada ciclo de ensino.

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes inquiridos, verifica-se que a maioria 54,9% possui entre 6 a 15 anos de serviço docente.

No concerne à formação em educação especial é de referir que a amostra é constituída maioritariamente por docentes sem formação em educação especial, ou seja 78,0% não tem formação na área e 22,0% tem formação na área.

Tabela 1 – Caracterização da amostra em estudo

	16-25 Anos	46	25,3%
	26-35 Anos	0	0,0%
	>= 36 Anos	6	3,3%
Formação em	Sim	40	22,0%
Educação Especial	Não	142	78,0%
	26-35 Anos	62	34,1%
Idade	36-45 Anos	80	44,0%
	46-55 Anos	29	15,9%
	>= 56 Anos	9	4,9%
Género	Masculino	39	21,4%
	Feminino	143	78,6%
	Bacharelato	5	2,7%
Habilitações Literárias	Licenciatura	94	51,6%
	Pós-Graduação	42	23,1%
	Mestrado	40	22,0%
	Doutoramento	1	0,5%
	1º Ciclo	47	25,8%
Nível de Ensino que	2º Ciclo	47	25,8%
Leciona	3º Ciclo	48	26,4%
	Secundário	40	22,0%
Tempo de Serviço	<=5 Anos	30	16,5%
	6-15 Anos	100	54,9%

Fonte: Questionário (Apêndice B)

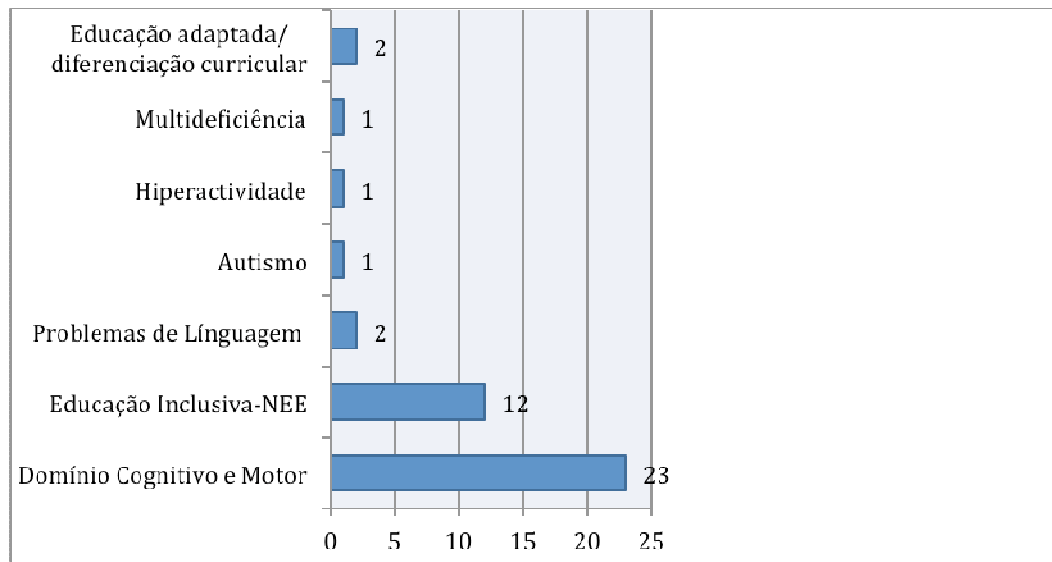


Figura 3-Gráfico sobre o tipo de formação frequentada pelos docentes

Fonte: Questionário (Apêndice B)

No que respeita aos docentes que possuem formação em educação especial é de referir que, a formação predominante, é a formação de educação especial - domínio cognitivo e motor.

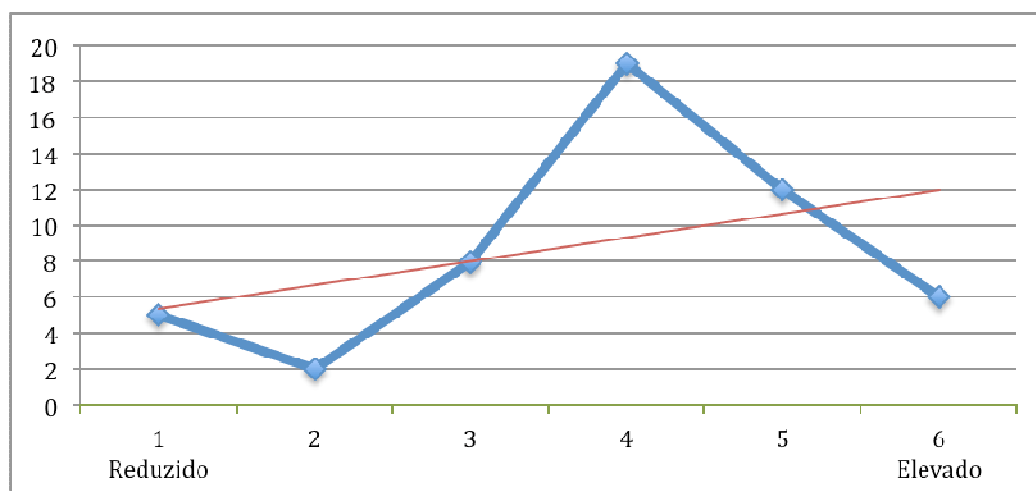


Figura 4- Gráfico sobre a avaliação do impacto das formações e cursos frequentados na prática profissional

Fonte: Questionário (Apêndice B)

É de constatar, ainda, que a maioria dos docentes que frequentaram ações de formação e/ou cursos de formação na área da educação especial consideraram a mesma

relevante, pois reputam a mesma com nível 4 na escala *Likert* que varia entre o nível 1 (discordo totalmente) ao nível 6 (concordo totalmente).

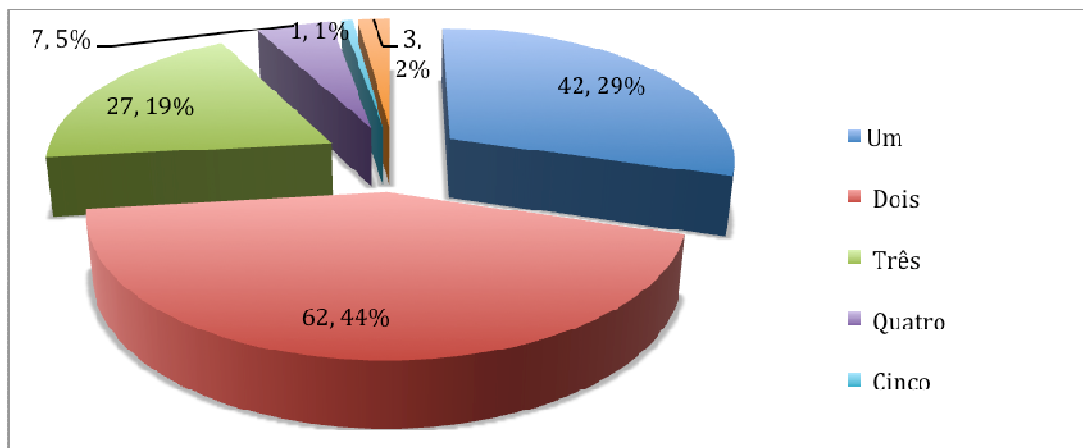


Figura 5 – Representação gráfica das percentagens de alunos com NEEs em turmas regulares (NEE)

Fonte: Questionário (Apêndice B)

É de constatar que a amostra dos professores em estudo lecionam em turmas onde a escola respeita os critérios estabelecidos pelo do Ministério de Educação, perante à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares (2 alunos por turma – 62,44%).

No entanto, é de salientar que existem 27,19 % de turmas com três alunos, 7,5% de turmas com quatro alunos, 1,1% de turmas com cinco alunos e 3,2% com mais de cinco alunos com NEEs por turma. Estes aspetos podem ser vistos como graves a nível educativo, político e social, devido à existência de um percentil de 36.53.% em 100% de escolas que não respeitam as normas diretrizes do Ministério de Educação no que respeita a formação de turmas.

3.5. Instrumentos /Materiais.

Para dar resposta às questões da investigação, decidiu-se aplicar um protocolo de instrumentos de recolha de dados que fosse acessível a todos os professores que lecionam em Portugal (Apêndice B). Foram utilizados dois instrumentos. O primeiro instrumento do protocolo era um questionário realizado para este estudo, que era composto por 20 questões, das quais 12 questões são referentes à caracterização da amostra, 8 questões estão relacionadas com as necessidades e carências sentidas face à inclusão dos alunos com NEEs em turmas regulares. Também se utilizaram 20

questões pertencentes à escala de eficácia de Woolfolk e Hoy de 2001, que foi adaptada e validada em 2003 do inglês para o português brasileiro por Buzneck e Guimarães e traduzida para o português Europeu em 2013 pela autora da dissertação, com a revisão da orientadora, mestre Ana Ribeiro Moreira. A escala foi adaptada e reformulada através de um pré teste aplicado em papel a uma amostra de 10 professores. No fim de cada pré teste pediu-se a cada professor um feedback oral sobre o mesmo de forma a ajustar o teste, e torná-lo o mais sucinto possível. Após a validação dos pré-testes, não se procedeu a qualquer alteração na respetiva escala (teste final). A escala aplicada era composta por 20 questões, sendo 12 referentes à eficácia pessoal e 8 questões referentes à eficácia de ensino.

A escala da eficácia pessoal avalia o julgamento dos docentes acerca da sua eficácia pessoal, envolvendo as expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver ações que conduzam o aluno à aprendizagem e a eficácia de ensino avalia se uma dada ação levada a termo pelo docente conduz a um determinado resultado, estando estes fatores limitados a ordens externas à escola.

Por fim juntou-se a escala de eficácia de Woolfolk e Hoy de 2001 pré testada ao questionário final e aplicou-se o mesmo, num pré-teste a 5 professores em formato de papel. Como o mesmo teve um *feedback* positivo procedeu-se a aplicação *online* do questionário via *facebook*.

Depois da recolha dos questionários procedeu-se à validação dos dados estatísticos recolhidos.

Dado que o presente estudo utiliza a escala de auto eficácia, decidiu-se analisar a validade de constructo, recorrendo à análise fatorial exploratória para cada subescala (Fator 1 e Fator 2) e possibilitando assim um estudo de inter-relação dos Fatores (1 e 2) com a variável em análise (e.g. Fator 1. – constructo de Eficácia pessoal e Fator 2. – constructo de Eficácia do ensino).

Realizou-se ainda a análise fatorial exploratória pelo método da medida de adequação de amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), baseada no critério de Kaiser. De acordo com Pestana e Gageiro (2005) o Teste KMO é uma estatística que indica a proporção da variância dos dados considerados comuns a todas as variáveis. Segundo Maroco (2007) quanto mais próximo de 1 (unidade) melhor é o resultado, ou seja, mais adequada é a amostra à aplicação da análise fatorial.

Realizou-se também o teste de KMO e o teste de Bartlett, testes que proporcionam dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com a análise fatorial.

Tabela 2 - KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,780
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1106,581
	Df	190
	Sig.	0,000

Fonte: Questionário (Apêndice B)

Os resultados da análise fatorial exploratória indicaram que o KMO do questionário aplicado apresenta um valor de 0,780, o que pode ser considerado um valor razoável ou dentro da média dos valores de acordo com Pestana e Gageiro (2005).

De seguida procedeu-se a extração de fatores, com a rotação *varimax*, de modo a obter uma estrutura fatorial na qual uma, e apenas uma, das variáveis originais esteja fortemente associada com um único fator e, assim pouco associada com os outros fatores.

O resultado foi a obtenção de dois fatores, distribuídos do seguinte modo: Fator 1 – Eficácia Pessoal e Fator 2 – Eficácia do Ensino.

Segundo Maroco (2007), o coeficiente alfa de *Cronbach* foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, como uma forma de poder estimar a confiabilidade de um

Tabela 3 – Matriz das cargas fatoriais com rotação *Varimax*, relativamente aos itens da escala de auto eficácia

Fonte: Questionário (Apêndice B)

questionário. O coeficiente alfa de *Cronbach* avalia a correlação de respostas existentes num questionário, através da análise de respostas dadas pelos respondentes, apresentando assim, uma correlação média entre as perguntas.

Verificou-se que o *Alpha* de *Cronbach* do Fator 1 apresenta um valor de 0,83 e o Fator 2 igual a 0,75 ou seja, superior a 0,70, valor considerado como o mínimo aceitável. Sendo a variância do alfa positiva e variável entre o 0 e 1, sendo considerado 0,9 uma consistência muito boa, entre 0,8 e 0,9, boa, entre 0,7 e 0,8 razoável, entre 0,6 e 0,7 fraca e inferior a 0,6 inadmissível para o estudo.

Pode-se assim concluir, de acordo com Maroco (2007), que a escala em análise tem uma boa consistência interna, porque os valores fatoriais são superiores a 0,70, valor mínimo aceitável.

Concluindo, o Fator 1 explica 23,90% e o Fator 2 explica 13,70% da variância da escala aplicada.

3.6. Procedimentos.

Em primeiro lugar procedeu-se à elaboração do questionário que foi posteriormente submetido a pré-teste (Apêndice A), em formato de papel, a uma

Nº do Item	Fator1 (eficácia pessoal)	Fator 2 (eficácia de ensino)
8	,608	-,160
8.1	,708	-,018
8.2	,467	,207
8.3	,710	,004
8.4	,348	,409
8.5	-,043	,506
8.6	,562	,009
8.7	,582	,290
8.8	,153	,706
8.9	,639	-,029
9	,145	,728
9.1	,516	,334
9.2	-,065	,747
9.3	,511	,191
9.4	,088	,570
9.5	,595	,035
9.6	,633	-,022
9.7	,112	,644
9.8	,423	,104
9.9	-,038	,381
Número de Itens	12	8
% Variância	23,90	13,70
Alfa de Cronbach	0,83	0,75

4. Resultados

4.1. Descrição dos resultados.

Para efeito de análise dos dados obtidos no questionário aplicado (Apêndice B), procedeu-se à análise estatística dos mesmos, através de testes estatísticos realizados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Apresentam-se de seguida, os testes efetuados para cada uma das hipóteses/objetivos de estudo e as relações retiradas dos seus *outputs*.

Verificação de existência de diferenças na percepção de auto eficácia, relativamente à idade, tempo de serviço, formação em educação especial dos docentes em estudo.

Tabela 4 – Teste de Kruskal-Wallis, para as diferenças na percepção de auto eficácia

	<=25 Anos	26-35 Anos	36-45 Anos	46-55 Anos	>=56 Anos	χ^2	gl	P
Fator 1 (eficácia pessoal)	76,50	93,37	94,15	75,76	109,11	4,038	4	401
Fator 2 (eficácia de ensino)	43,00	89,37	90,68	96,59	107,89	2,957	4	565

Fonte: χ^2 -Teste Kruskal-Wallis; gl-graus de liberdade; p- p-value aplicado ao questionário (Apêndice B)

A aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov possibilitou verificar que as variáveis Fator 1 e Fator 2 não seguem uma distribuição normal. Por esta razão recorreu-se aos testes não paramétricos para averiguar a existência de diferenças quanto à percepção de auto eficácia. Através deste teste, conclui-se que não existem

diferenças estatisticamente significativas entre o Fator 1- eficácia pessoal e o Fator 2 - eficácia de ensino, no que concerne à sua relação com a idade dos docentes inquiridos.

Fator 1 ($\chi^2(4) = 4,038; p = 0,401$) e no Fator 2 ($\chi^2(4) = 2,957; p = 0,565$).

Tabela 5 – Teste Kurskal-Wallis para as diferenças na percepção de auto eficácia relativamente ao tempo de serviço

	<=5 Anos	6-15 Anos	16-25 Anos	>= 36 Anos		GI	p
Fator 1 (eficácia pessoal)	95,33	92,00	85,48	110,17	1,522	3	0,677
Fator 2 (eficácia de ensino)	78,23	94,16	93,70	96,67	2,295	3	0,513

Fonte: χ^2 -Teste Kruskal-Wallis; gi-graus de liberdade; p - p-value aplicado ao questionário (Apêndice B)

Constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de auto eficácia, tanto no Fator 1 e Fator 2.

Mas, existe uma variância pouco significativa estatisticamente, da percepção de auto eficácia de ensino quanto à eficácia pessoal, sendo a percepção de auto eficácia de ensino ligeiramente inferior à percepção de auto eficácia pessoal nos primeiros anos de docência.

- Fator1 ($\chi^2(3) = 1,522; p = 0,677$) - Fator 2 ($\chi^2(3) = 2,295; p = 0,513$).

Tabela 6 - Teste Mann- Whitney para as diferenças na percepção de auto eficácia relativamente à formação em educação especial

		M	U	p
Fator 1 (eficácia pessoal)	Sim	86,00		
	Não	93,05	2620	0,455
Fator 2 (eficácia de ensino)	Sim	86,10	2624	0,463
	Não	93,02		

Fonte: U- Teste Mann-Whitney; M-Média ; p - p-value aplicado ao questionário (Apêndice B).

No que respeita ao teste de Mann-Whitney, foi possível averiguar as diferenças de percepção de auto eficácia (Fator 1 – eficácia pessoal /Fator 2 –eficácia de ensino)

relativamente à formação em educação especial. Observou-se que não existem diferenças significativas no que respeita o Fator 1 e o Fator 2.

- Fator 1 (U=2620; p=0,455) - Fator 2 (U=2624; p=0,463).

Tabela 7 - Grau de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função a idade dos docentes

		Grau de inclusão da escala de <i>linket</i>					
		Discordantes			Concordantes		
		1	2	3	4	5	6
Idade	<=25 Anos	0	0	1	0	0	1
	26-35 Anos	1	7	14	15	16	9
	36-45 Anos	8	5	24	16	14	13
	46-55 Anos	2	5	7	4	7	4
	>= 56 Anos	1	0	1	1	5	1

Fonte: questionário (Apêndice B)

Constatou-se que a maioria dos docentes com idades compreendidas entre os 26 e os 35, anos concorda com a inclusão dos alunos com NEEs em turmas regulares. E, 12,08% dos participantes da amostra em estudo parecem pouco recetivos à inclusão, e 21,98% da amostra recetivos à mesma.

Relativamente aos docentes com idades compreendidas entre 36 e 45 anos verificou-se que 18,13% dos professores concordam que alunos com NEEs sejam incluídos em turmas regulares, havendo, no entanto, também um número significativo, de 20,32% de inquiridos docentes que discorda com esta afirmação.

Quanto aos docentes com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos, não se verifica grande discrepância entre aqueles que concordam com a inclusão e os que discordam com a mesma. Sendo estes 8,24% concordantes e 7,49% discordantes de uma amostra de 15,93% dos docentes da amostra em estudo.

Constata-se, assim, que o estudo em análise é pouco conclusivo sobre este aspeto, pois, as opiniões dos docentes dividem-se no que alude ao conceito de inclusão. No entanto pode-se averiguar que a taxa geral de concordância com a inclusão é ligeiramente superior à taxa de discordância. De referir que 58,25% dos docentes em estudo concordam com a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares e 41,75% dos docentes discordam. Valores que não revelam uma discrepância significativa, concluindo-se que o fator pode estar relacionado com as inúmeras dificuldades e carências apontadas pelos docentes face à inclusão.

Tabela 8 – Diferenças na idade relativamente a inclusão de alunos com NEEs (NEE)

	<=25 Anos	26-35 Anos	36-45 Anos	46-55 Anos	>= 56 Anos	χ^2	gl	p
NEE	110,75	96,22	87,51	85,36	110,00	2,847	4	,584

Fonte: Teste Kruskal-Wallis; gl-graus de liberdade; p - p-value questionário (Apêndice B)

Pode-se concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias em função de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Tabela 9 - Grau de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função ao género dos professores

		Grau de inclusão					
		Discordantes			Concordantes		
		1	2	3	4	5	6
Género	Masculino	7	4	9	10	1	8
	Feminino	5	13	38	26	41	20

Fonte: Questionário (Apêndice B)

Relativamente ao género dos inquiridos, podemos concluir que o número de docentes do sexo masculino discordante da inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares não difere muito dos docentes concordantes: 10,43% são concordantes e 10,98% discordantes da mesma.

Estes dados foram avaliados com base numa escala de *likert*, que varia de um a seis, sendo considerado para este estudo, que os valores de um a três – variam em desacordo/discordância e os valores de quatro a seis em acordo/concordância de opinião.

No entanto, concluiu-se, que são os professores do sexo feminino que são os mais concordantes. Sendo 47,80% dos professores a favor da inclusão e 30,77% contra.

Constatou-se ainda que não existem diferenças significativas no que respeita os docentes do género masculino que concordam ou não com a inclusão, sendo 48,72% concordantes, e 51,28% discordantes.

Entre docentes do género feminino apurou-se que 60,83 % dos inquiridos respondentes concordam com a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares e 39,16% não concordam.

Salienta-se, no entanto, que existe um número considerável de professores de ambos os gêneros, que concorda parcialmente com a inclusão, 25,82% da amostra em estudo.

Tabela 10 - Grau de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares em função do tempo de serviço dos professores

		Grau de inclusão					
		Discordantes			Concordantes		
		1	2	3	4	5	6
Tempo de Serviço	<=5 Anos	1	1	9	7	7	5
	6-15 Anos	9	12	24	20	22	13
	16-25 Anos	1	4	13	9	9	10
	26-35 Anos	0	0	0	0	0	0
	>= 36 Anos	1	0	1	0	4	0

Fonte: Questionário (Apêndice B)

Os professores com tempo de serviço compreendido entre os 16 e 25 anos e 6 a 15 anos de serviço são os que mais concordam com a inclusão, sendo 15,38% da amostra dos professores da faixa etária entre os 16 anos e os 25 anos de serviço a favor da inclusão e 9,89% contra a mesma e 30,20% dos docentes da faixa etária compreendida dos 6 anos aos 15 anos a favor da e 24,73% contra a inclusão. É de referir de ainda, que os professores com tempo de serviço inferior ou igual a 5 anos são também muito favoráveis à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, dado que 10,44% dos docentes se manifestaram a favor da mesma e 6,04% contra. No que respeita à faixa etária do tempo de serviço entre 26 a 35 anos, salienta-se que não responderam a este questionário participantes com este tempo de serviço.

Quanto aos docentes com tempo de serviço superior ou igual a 36 anos refere-se que 2,20% responderam que concordam e 1,10% responderam que discordam com a afirmação em análise. No entanto, é de destacar que a amostra desta faixa etária é pouco significativa, porque apenas 3,30% dos professores responderam.

Tabela 11 - Grau de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares em função da formação dos professores em educação especial

		Grau de inclusão					
		Discordantes			Concordantes		
		1	2	3	4	5	6
Formação em	Sim	0	2	6	11	8	13
Educação Especial	Não	2	15	41	25	34	15

Fonte: questionário (Apêndice B)

Nos inquiridos sem esta formação, observou-se que, embora a maioria esteja de acordo com a inclusão dos alunos, não existe uma diferença significativa entre os docentes que discordam, sendo 56,06% favorável à inclusão e 43,93% dos docentes pouco favoráveis à mesma.

Assim conclui-se que a formação em educação especial clarifica a opinião dos docentes sobre a inclusão, mas não a define. Na amostra, 80,00% dos professores com formação em educação especial concorda com a inclusão e 20,00% discorda com a mesma.

Tabela 12 - Análise da relação entre a auto eficácia dos professores e a recetividade face à inclusão, de alunos com NEEs em turmas regulares

		Grau de inclusão
Fator 1	r	,272**
(eficácia pessoal)	p	,000
Fator 2	r	-,159
(eficácia de ensino)	p	,032

Fonte: Correlação de Pearson* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, questionário (Apêndice B)

Para a averiguar a relação entre a auto eficácia dos professores e a recetividade dos professores à prática inclusiva recorreu-se à correlação de Pearson.

Relativamente ao Fator 1, eficácia pessoal, sobressai a existência de uma correlação positiva ao nível de significância de 1%, podendo assim concluir-se que,

quanto maior a percepção de eficácia pessoal, maior é o grau de concordância dos docentes em incluir alunos com NEEs em turmas regulares.

Quanto ao Fator 2, eficácia do ensino, verifica-se uma correlação negativa ao nível dos 5%, concluindo-se assim, que quanto maior é o grau percepção de eficácia de ensino, menor é o grau de concordância dos docentes em incluir em turmas regulares os alunos com NEEs.

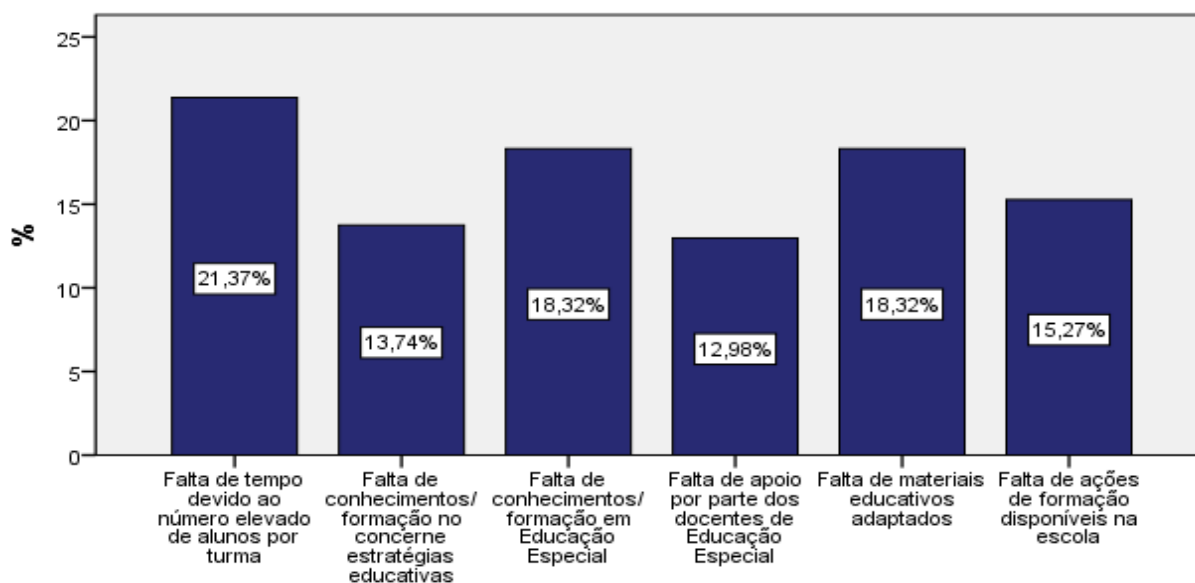


Figura. 7 - Representação gráfica das carências e necessidades sentidas pelos professores

Fonte: Tabela (Apêndice C)

Para realizar o levantamento das carências e necessidades sentidas por parte dos docentes inquiridos face à inclusão, efetuou-se uma análise descritiva da questão dez (Apêndice C).

1. Falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma;
2. Falta de conhecimentos/ formação no que concerne a estratégias educativas;
3. Falta de conhecimentos/ formação em Educação Especial;
4. Falta de apoio por parte dos docentes de Educação Especial;
5. Falta de materiais educativos adaptados;
6. Falta de ações de formação disponíveis na escola;

(Fonte: Apêndice B)

Nesta análise concluiu-se que a “Falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma” apresenta um maior registo por parte dos professores (21,37%) seguindo-se a “Falta de conhecimentos/formação em Educação Especial” (18,32%) e “Falta de materiais educativos adaptados” (18,32%).

No entanto, verifica-se que em todas as carências/necessidades registadas por parte dos docentes, existe um valor percentual considerável e não muito discrepante por parte dos professores, concluindo-se que as carências/necessidades em análise são praticamente comuns a todos os docentes inquiridos.

É importante referir, que a maioria dos problemas sentidos por parte dos professores analisados, se centra, na dificuldade de gestão da sala de aula, no tempo disponível, no número elevado de alunos por turma e na falta de recursos humanos e materiais existentes na escola.

Na questão 7.6.1 - Refira as dificuldades que sente no trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), menciona-se ainda algumas opiniões dos docentes, face às dificuldades sentidas no trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

- “A quantidade de alunos por turma não permite um ensino individualizado da forma que seria necessário para o sucesso destes alunos”;
- “As turmas não são autónomas e precisam do professor, e os alunos com NEE precisam de um apoio individualizado”;
- “Reduzido tempo letivo para cumprir programas do ensino dito normal e especial”;
- “ O Excesso de burocracia que estes casos envolvem”;
- “Falta de um docente ou um auxiliar para um apoio mais direto, pois enquanto se apoia os "outros" os alunos NEE, ficam um pouco à espera”;
- “Falta de professores de educação especial e de apoio nas escolas...diminuição das horas de apoio para este tipo de alunos”;
- “ Nalguns casos considero que é pertinente a sua integração numa sala, quer de ensino estruturado, quer de multideficiência, consoante o quadro clínico apresentado”;

- “Não ter formação adequada e durante o curso não ter sido alertada para estas situações”.

Conclui-se, através das respostas dadas por parte dos docentes, que existe uma enorme carência e necessidade por parte dos mesmos no que concerne à inclusão de alunos com NEEs no ensino regular.

4.2. Discussão dos resultados.

Este estudo analisou a variância dos níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função, a idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial e a variância dos níveis de recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função da idade, género, tempo de serviço e a experiência formativa em educação especial. Paralelamente, observou-se a variância entre os níveis de auto eficácia dos professores (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função a recetividade dos mesmos face à prática inclusiva, tendo a formação como catalisador da inclusão. E averiguou-se a existência de concordância, no que concerne ao levantamento de carências e necessidades sentidas por parte dos professores, face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares.

Tendo com base as questões de partida deste estudo, procede-se à discussão dos dados contidos nas tabelas e gráficos anteriores.

No que concerne à primeira Hipótese 1 - Os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) variam consoante a idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial, verificou-se que os níveis de auto eficácia não exercem influências estatisticamente significativas em relação à idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

1) Diferenças na percepção de auto eficácia relativamente à idade (Fator 1 ($\chi^2(4) = 4,038; p = 0,401$) e no Fator 2 ($\chi^2(4) = 2,957; p = 0,565$)).

2) Diferenças na percepção de auto eficácia relativamente tempo de serviço (Fator1

$(\chi^2(3) = 1,522; p = 0,677)$ - Fator 2 $(\chi^2(3) = 2,295; p = 0,513)$).

3) Diferenças na percepção de auto eficácia relativamente a à formação em educação especial (Fator 1 (U=2620; p=0,455) / - Fator 2 (U=2624; p=0,463).

No entanto, é de referir que de acordo com Bzuneck (2000), os professores com idades mais avançadas e com mais tempo de serviço possuem crenças de eficácia no ensino mais baixas do que crenças de eficácia pessoal. Esta teoria, neste estudo, revela índices positivos mas não estatisticamente significativos, porque as diferenças entre o fator 1 e fator 2 são quase nulas $(\chi^2(3) = 1,522; p = 0,677)$ Fator 2 $(\chi^2(3) = 2,295; p = 0,513)$).

No que respeita à variância dos níveis de recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função da idade, género, tempo de serviço e a experiência formativa em educação especial, Hipótese 2 – Os níveis de recetividade dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, variam consoante a idade, género, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

No que concerne aos níveis de recetividade face à idade dos professores, concluiu-se que existem algumas diferenças, no entanto, não são estatisticamente significativas.

Relativamente a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, é de referir que o estudo é pouco conclusivo, pois as opiniões dos docentes dividem-se no que respeita a inclusão. Sendo de referir que 58,25% dos docentes da amostra em estudo concordam com a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares e 41,75% dos docentes discordam com esta afirmação.

No que respeita a relação da variável género e recetividade face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares concluiu-se que os professores do sexo feminino são os mais concordantes com esta afirmação, sendo 47,80% dos professores a favor da inclusão e 30,77% contra, no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa.

Constatou-se ainda, que não existem diferenças significativas no que respeita à questão se os docentes do género masculino que concordam ou não com a inclusão, sendo destes 48,72% concordantes, e 51,28%, discordantes.

Dos docentes do género feminino apurou-se que 60,83 % dos inquiridos concordam com a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares e 39,16% não concordam. Havendo assim, uma maior recetividade por parte dos docentes do género

feminino face à inclusão. No entanto estes dados manifestam apenas uma tendência, devido a discrepância da amostra em estudo sendo dos 182 professores - 100%, 39-21,4% do género masculino e 143 - 78,6% do género feminino, não havendo uniformidade de amostra em estudo.

No que respeita a relação da variável do tempo de serviço e da variável inclusão, podemos induzir que os docentes com tempo de serviço compreendido entre os 16 e 25 anos e os 6 a 15 anos de serviço são os que mais concordam com a inclusão, sendo 15,38% da amostra dos professores da faixa etária entre os 16 anos e os 25 anos de serviço a favor da inclusão e 9,89% contra a mesma e 30,20% dos docentes da faixa etária compreendida dos 6 anos aos 15 anos a favor da e 24,73% contra a inclusão. No entanto, é de salientar que os dados são pouco transparentes, pois em todas as faixas de tempo de serviço existe um valor considerável de professores que estão a favor da inclusão e ainda contra a inclusão. Sendo assim é de referir que os valores estão muito próximos e não permitem assim retirar uma conclusão clara e concreta.

No concerne às variáveis de inclusão e de formação em educação especial conclui-se que a formação em educação especial clarifica a opinião dos docentes sobre a inclusão, mas não a define. Assim, 80,00% dos professores com formação em educação especial concordam com a inclusão e 20,00% discorda com a mesma e nos docentes que não têm formação na área 56,06% é a favor da mesma e 43,93% é contra.

A análise da variância dos níveis de auto eficácia dos professores (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função a recetividade dos mesmos face à prática inclusiva sugere a existência de uma correlação positiva ao nível da significância de 1% entre o Fator 1, eficácia pessoal, e o grau de inclusão ou seja a Hipótese 3 – A recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, varia consoante os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino).

Conclui-se, que, quanto maior a percepção de eficácia pessoal, maior é o grau de concordância dos docentes em incluir alunos com NEEs em turmas regulares. No que respeita o Fator 2, eficácia do ensino, verifica-se uma correlação negativa ao nível dos 5%, pelo que, quanto maior é o grau percepção de eficácia de ensino, menor é o grau de concordância dos docentes em incluir alunos com NEEs em turmas regulares. Estes dados revelam-se interessantes, pois verifica-se a existência de uma correlação entre a auto eficácia e a inclusão.

Sendo que as crenças de eficácia pessoal focalizam as capacidades pessoais do professor e são apresentadas afirmativamente na escala utilizada neste questionário

(escala eficácia de Woolfolk e Hoy) (e.g. “tenho preparação suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem”) os maiores índices de eficácia pessoal são revelados pela progressiva concordância com os itens apresentados.

Ao contrário, na avaliação da crença de eficácia de ensino os itens põem em destaque aspectos contextuais que afetam os professores em geral e, além disso, os itens são apresentados em forma negativa nesta escala (e.g. “Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos”). Nessa avaliação, quanto maior for o índice de discordância com a alternativa, mais robusta é a crença na eficácia (Morais & Medeiros, 2005).

De acordo com Buhr & Crockeem Moraes & Medeiros (2005), a terminologia de Bandura no que diz respeito à eficácia do ensino, consiste na substituição do conceito de expectativas dos seus resultados. Assim, a eficácia pessoal equivale à expectativa de auto eficácia de Bandura, o que demonstra alguma consistência, quando se analisa a situação dos docentes. Os itens relacionados com o fator 2 – eficácia de ensino - apresentam, aspectos contextuais que afetam os professores em geral, na sua atividade profissional, e leva-os a não serem recetivos à inclusão.

A Hipótese 4 – a opinião dos professores sobre os critérios de qualidade formativa e sobre as necessidades e carências que sentem face à inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular é comum/não apresenta variabilidade (a avaliação desta hipótese contempla o levantamento das dificuldades e necessidades sentidas por parte dos docentes).

Neste âmbito o item “falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma” apresenta um maior registo por parte dos professores (21,37%), seguido da “falta de conhecimentos/formação em Educação Especial” (18,32%) e “falta de materiais educativos adaptados” (18,32%). No entanto, observa-se que em todas as carências/necessidades registadas existe um valor percentual bastante significativo e não muito discrepante, por parte dos professores, revelando que essas mesmas carências/necessidades são praticamente comuns a todos. Isto revela uma concordância por parte dos docentes inquiridos no que concerne às necessidades e carências sentidas face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares.

Ao observar a questão 7.6.1 - Refira as dificuldades que sente no trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e o desabafo de uma docentes “Eles merecem mais e eu gostaria de dar muito mais!”, constata-se que a auto eficácia pessoal é elevada mas há obstáculos existentes. Estes obstáculos aparecem na análise de conteúdo do questionário aplicado, pois constatou-se, na questão número 10 - Selecione quais as carências ou necessidades que sente como professor, em

relação à integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que a maioria dos problemas sentidos por parte dos docentes se centra nas dificuldades de gestão em sala de aula, tempo, elevado número de alunos, falta de formação, falta de recursos humanos e materiais.

No que concerne à distribuição de alunos com necessidades educativas especiais, por turma, podemos concluir que a média é de dois por turma, no entanto, existe um percentil de 36.53.% em 100% de escolas que não respeitam esta regra na formação de turmas, ou seja numa amostra de 142 professores - 100% que responderam a esta questão, 38 professores - 36,53% afirmaram que têm mais que dois alunos NEE's nas turmas que leccionam.

A formação recebida pelos docentes é avaliada em 4 valores numa escala de 1 a 6 valores, o que revela que é importante ter formação no ensino especial. Contudo, neste estudo não se pode concluir que a formação influencia a recetividade e a percepção de auto eficácia dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Apenas se pode afirmar que a mesma pode clarificar a opinião dos docentes sobre a inclusão indo sublinhar Bandura (1986) que menciona que “existe uma diferença significativa entre possuir determinadas capacidades e ser capaz de as utilizar com eficácia, nas mais variadas circunstâncias” (p. 391). A afirmação anterior pode explicar os resultados deste estudo, pois, existem pessoas com capacidades iguais que não agem da mesma forma, o que altera drasticamente os seus resultados.

Por fim, pode-se concluir que a hipótese 1 não se confirma, pois os seus dados não são estatisticamente significativos. No entanto, o estudo demonstra índices sobre a relação entre a variável independente - tempo de serviço - e as variáveis dependentes - eficácia pessoal e eficácia de ensino.

No que respeita à Hipótese 2, é de referir que a mesma mostra índices nas variáveis independentes de idade, tempo de serviço, género e formação em educação especial, no entanto, estes dados são também considerados estatisticamente pouco significativos, podendo-se meramente referir que há índices em que os docentes mais novos e os docentes do género feminino se mostram mais predispostos à inclusão.

É de referir que a formação ajuda a clarificar a opinião dos professores sobre a inclusão, mas não a define, pois os seus dados estatísticos não se mostram significativos.

Na Hipótese 3 – A recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, varia consoante os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) relativamente ao Fator 1, eficácia pessoal salienta-se a existência de uma correlação positiva ao nível de significância de 1%, que sugere que, quanto maior a percepção de eficácia pessoal, maior é o grau de

concordância dos docentes em incluir alunos com NEEs em turmas regulares. Quanto ao Fator 2, eficácia do ensino, verifica-se uma correlação negativa ao nível dos 5%, concluindo assim, que, quanto maior é o grau percepção de eficácia de ensino, menor é o grau de concordância dos docentes em incluir alunos com NEEs em turmas regulares. Conclui-se que existe uma variância estatisticamente significativa, entre a auto eficácia e a receptividade face à inclusão.

No concerne à Hipótese 4 – a opinião dos professores sobre os critérios de qualidade formativa e sobre as necessidades e carências que sentem face à inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular é comum/não apresenta variabilidade (a avaliação desta hipótese contempla o levantamento das dificuldades e necessidades sentidas por parte dos docentes). De referir, a “Falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma” apresenta um maior registo por parte dos professores (21,37%) seguindo-se a “Falta de conhecimentos/formação em Educação Especial” (18,32%) e “Falta de materiais educativos adaptados” (18,32%).

Verifica-se ainda, que em todas as carências/necessidades registadas, por parte dos docentes, existe um valor percentual considerável e não muito discrepante por parte dos professores, transmitindo que as carências/necessidades em análise são praticamente comuns a todos os docentes inquiridos. De mencionar que a maioria dos problemas sentidos por parte dos docentes inquiridos se centra na dificuldade de gestão em sala de aula, no tempo disponível, no número elevado de alunos por turma e falta de recursos humanos e materiais existentes na escola, sublinhando a afirmação de Azzi e Polydoro que diz que as dificuldades sentidas por parte dos docentes estão, “muitas das vezes, associadas ao tamanho da turma, à baixa cooperação da família, à ausência de apoio dos colegas, ao distanciamento da administração, a falhas do sistema educacional, que torna muito difícil a manutenção da crença de auto eficácia do professor em níveis elevados” (2006, p.156). Sendo assim, as condições contextuais, ou seja a qualidade do ambiente escolar é um fator a considerar, no que concerne à facilitação de um ensino eficaz.

4. Conclusão

O presente estudo teve como ponto de partida quatro questões.

Na questão (i) Analisar a variância dos níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função, a idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial é de referir que os estudos estatísticos não foram estatisticamente conclusivos, pois apresentam índices mas de carácter estatístico pouco significativo, não validando Hipótese 1 - Os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) variam consoante a idade, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial.

A este propósito é de referir que neste estudo não se aplica a conclusão de Bzuneck (2000) de que os professores com idades mais avançadas e com mais tempo de serviço possuem crenças de eficácia no ensino mais baixas do que as suas crenças de eficácia pessoal. De acordo com Woolflok e Hoy, a eficácia pessoal é definida como crença de que o professor possui capacidades de programar os comportamentos necessários para fazer o aluno aprender, e a eficácia do ensino exposta como sendo o modo que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, e que conseguem provocar mudanças nos alunos, apesar dos fatores externos

No que concerne à questão (ii) Analisar a variância dos níveis de recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, em função da idade, género, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial, a Hipótese 2 – Os níveis de recetividade dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, variam consoante a idade, género, tempo de serviço e experiência formativa em educação especial não se verificou também. Conclui-se que existem índices que mostram uma tendência para que os professores mais novos, do género feminino e com formação em educação especial estejam mais predispostos a incluir alunos com NEEs em turmas regulares. No entanto, não se pode validar esta hipótese porque os dados estatísticos são pouco conclusivos, revelam apenas uma ligeira tendência, mas sem significância estatística. Assim, os dados não confirmam Correia (1999), que afirma que é fundamental que o docente tenha conhecimentos básicos de técnicas que permitam compreender as necessidades de alunos com necessidades educativas especiais, defendendo que os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação deverão incluir uma vertente em educação especial.

A resposta à pergunta (iii) Analisar a variância entre os níveis de auto eficácia dos professores (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino) em função da

recetividade dos mesmos face à prática inclusiva, tendo a formação como catalisador da inclusão confirmou a Hipótese 3 – a recetividade dos professores perante a inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, varia consoante os níveis de auto eficácia (fator 1- eficácia pessoal / fator 2 – eficácia do ensino). Contactou-se que existem correlações interessantes entre a auto eficácia pessoal e a eficácia de ensino e a inclusão. Assim, pode-se concluir que os docentes com uma elevada auto eficácia pessoal são mais recetivos à inclusão do que os docentes com uma auto eficácia elevada de ensino. Com este estudo sugere-se que a eficácia pessoal de um professor é reveladora para haver um processo de inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares.

Os dados deste estudo mostram que não é a formação que faz a diferença, pois a formação apenas clarifica as ideias do docente mas não as define. De acordo com Woolflok e Hoy (1990), a eficácia do ensino é exposta como medida de que os professores acreditam que o meio pode ser controlado e indicador de que conseguem provocar mudanças nos alunos, apesar dos fatores externos. Mas, esta crença não se correlaciona positivamente com a inclusão neste estudo, fator que pode estar relacionado com as inúmeras dificuldades e carências apontadas pelos docentes face à inclusão. Em estudos futuros seria interessante explorar este dado, pelo fato que o mesmo parece influenciar as opiniões dos docentes face a inclusão.

Soodak e Podell (1998) citado em Bzuneck (2000) afirmam que os professores com elevadas crenças de eficácia no ensino, perante alunos portadores de problemas de aprendizagem e de comportamento “revelam mais convicção que os procedimentos de remediação aplicáveis” e nesses casos dependem principalmente do próprio professor e não de outras pessoas ou de fatores externos. Este estudo corroborou esta ideia.

Os estudos de Gibson e Dembro (1984) e os estudos de Ashton (1985) revelam que os professores com altos índices de auto eficácia pessoal têm mais “probabilidade de construir um ambiente favorável à aprendizagem, na qual os alunos aparecem como participantes ativos, não ansiosos e com rendimento maior”. Ao (iv) averiguar a existência de concordância, no que concerne ao levantamento de carências e necessidades sentidas por parte dos professores face à inclusão de alunos com NEEs em turmas regulares, explorou-se também esta ideia. Assim, é de referir que na Hipótese 4 – a opinião dos professores sobre os critérios de qualidade formativa e sobre as necessidades e carências que sentem face à inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular é comum/não apresenta variabilidade (a avaliação desta hipótese contempla o levantamento das dificuldades e necessidades sentidas por parte dos docentes). Todos os critérios revelam concordâncias que são estatisticamente significativas. Estas concordâncias estão claras na elevada percentagem de respostas

dadas por parte dos docentes. Os docentes denunciaram enorme carência e necessidade de formação/recursos para a inclusão de alunos com NEEs no ensino regular. Conclui-se assim que as condições contextuais, ou seja a qualidade do ambiente escolar é um fator a considerar, no que concerne à facilitação de um ensino eficaz. Será por isso pertinente em futuras investigações analisar a relação das crenças de auto eficácia com a qualidade de ensino e a qualidade de inclusão proporcionada pelos docentes face à estes alunos para poder assim, avaliar a forma como os fatores ambientais exercem influência no ensino e na inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular.

Este estudo apresenta como principais pontos fortes o tamanho da amostra e o equilíbrio das sub-amostras por nível de ensino, a adaptação de um instrumento no estudo pré-teste para a língua portuguesa, o uso de dados quantitativos e qualitativos e a novidade da população estudada no tema abordado. Relativamente aos pontos fracos dos resultados encontrados, é importante salientar os limites de generalização dos mesmos como a amostra em estudo foi selecionada de forma probabilística . A par disto, uma das grandes limitações deste trabalho consiste na dificuldade em controlar, a nível do *design* de investigação, duas variáveis centrais no estudo: a prática da inclusão e os recursos dos professores. Uma vez que foram utilizadas medidas de autorrelato (questionários), sem cruzamento com outros relatores, e que o estudo é correlacional não podemos aferir em que medida as percepções, crenças ou atribuições subjetivas dos inquiridos e os recursos disponíveis influenciam objetivamente a experiência de inclusão. É possível que a maneira como os Professores procuram praticar a inclusão seja diferente. No entanto, nenhuma questão funcionou como diferenciadora destas práticas nem controlou se as diferentes maneiras de praticar a inclusão tiveram influência nos resultados observados.

Este estudo de algum modo reforça a pertinência da Teoria da Aprendizagem Social no ensino e inclusão de alunos com NEEs no ensino regular. Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular constitui um dos maiores desafios da escola atual, no que concerne à facilitação de um ensino eficaz.

5. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995), *Special needs through school improvement; school improvement through special needs*. In C. Clark, A. Dyson and A. Millward, (Eds.), *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.
- Ashton, P. (1985). *Motivation and the teacher's sense of efficacy*. Em C. Ames & R. b.
- Azue, J. A (2012). *A escolar onde se aprende*. Cascais Principia Editora.
- Azzi R. G., Polydoro, S. A. J. (2006). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alinea.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Printice – Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of human behavior*, Vol 4. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1989). *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*. *Developmental Psychology*, Washington.
- Bzuneck, J. A. (2000). *As crenças de auto - eficácia dos professores*. In F.F. Sisto, G.
- Bzuneck, J. A. (2009). *As crenças de auto eficácia e o seu papel na motivação do aluno*. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes;. 2009
- Bzuneck, J. A. Guimarães, S.R. (2003). *As crenças de auto - eficácia do professor: validação da escala de Woolfolk e Hoy*. *Revista Psico-USF*, V.8.
- Declaração de Salamanca - UNESCO (1994). *Enquadramento da ação na área das necessidades educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> . Acesso em 2 de abril de 2013.
- Caetano, A. e Januário, C. (2009). *Revista Pensar a Prática - artigo Motivação, teoria das metas discentes e competências percebida volume 12 nº. 2 de 2009*. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/5891/4864>. Acesso a 2 de maio de 2013.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. & Martins, A. P. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Fortin, M. F. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.
- Gardner, H Chen, Jie-qi, Morgen, S (2010) *Inteligências Múltiplas ao redor do Mundo*. São Paulo: Artmed Edidora.
- Gardner, H (1985) H. *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H (1987) H. *The mind's new science*. New York: Basic Books Inc.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*. Journal of Educational Psychology.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1988) *Exceptional children: Introduction to special education (4th ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 3a ed. São Paulo: Atlas.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>. Acesso a 3 de junho de 2013.
- Martins, L. R. (2006) *Inclusão. Compartilhando saberes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Lopes, J. e Silva H.S. ; (2011). *O Professor Faz a Diferença – Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar, no sucesso dos alunos*. Porto, Lidel Edições técnicas Lda.
- Lopes, J.P. (2002). *Gestão da sala de aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina (4aed.)*. Vila Real: UTAD.
- Madureira, I.; Leite, T. (2007). *Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada*. In: Revista Diversidades, Ano 5, nº17
- Mantoan, M. E. (1997) *A Integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.
- Martins, L. R. (2006) *Inclusão. Compartilhando saberes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Maroco, J. (2007): *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McKenna, P. (2006). *Confiança Instantânea, Conquiste o mundo com o poder da confiança*. Alfragide: Edição Leya.
- Morais, F., & Medeiros, M. T. (2005). *Desenvolvimento profissional do professor: A autoeficácia e as representações dos factores do contexto escolar*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 39,
- Navarro, L.P. (2001). *La autoeficácia em el contexto académico: exploración bibliográfica comentada*. Disponível em <http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf>. Acesso a 3 de abril de 2013.
- Neri, A. L. (1986) *O conceito de auto eficácia na teoria social cognitiva de Bandura*,

Neves, S. & Faria, L (2006) *Construção, Adaptação e Validação da Escala de Autoeficácia Académica (EAEA)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nogueira, J (2003). *Validation of measure of Self-Efficacy for Youngsters*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

(Lusa 11 de setembro 2012 -13:31). OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from Talis*, Disponível em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/ocde-defende-que-mais-alunos-por-turma-piora-educacao-1562543>. - Acesso em 20 de maio de 2013.

Pajares, F. (1992). *Teacher's Beliefs and Education Research: Cleaning Up a Messy Conduct*. *Review of Educational Research*, 62, (3).

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Disponível em <http://www.emory.edu/Education/mfp/eff.html> - Acesso em 2 de maio de 2013.

Pajares, F. (1997). *Current directions self-efficacy research*. In M. Maehr & P. R.

Pajares, F. Schunk, D. H. (2001) *Self-Beliefs and School Success: self-efficacy, self-concept and school achievement*. Ablex Publishing, London. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpassages.html> - Acesso em 2 de maio de 2013.

Pajares, F., Olaz, F. (2008). *Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral*. In Bandura, A., Azzi, R. G. e Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed.

Pedro, N. (2007). *Autoeficácia e satisfação profissional dos professores (Dissertação de Mestrado em Psicologia educacional, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada- Psicologia Educacional*.

Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005): *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Porter, G. (1998). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Schwazer, R. ; Schmitz, G.S ; (2004). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: a Longitudinal study in ten schools*. Marsh, H.W. ; Baumert, J. Richards, G. E Trautwein, U. (Eds). *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* Australia: University of Western Sydney- SELF Research Centre. Disponível em http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwazer_Schmitz.pdf. Acesso em 5 de maio de 2013.

- Smylie, M. (1994) *Teacher Larning in the Workplace: Implication for School Reform*. Comunicação apresentada na reunião anual da American Education Research Association.
- Smole, K. C. S. (1999) *As inteligências na prática escolar*. Brasília: Cadernos TV escolares do Ministério de Educação e Secretária da Educação a Distância. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/51303199/Multiplas-inteligencias-na-pratica-escolar>. Acesso 14 de maio de 2013.
- Soodak, L.C.; Podell; D. M. (1998). *Teacher efficacy and vulnerability of the difficult-to-teach student*. In Brophy, J.. (Ed.). *Advances in research on teaching: expectations in the classroom*. Greenwich: Jai Press.
- Sprinthall, N.A.& Sprinthall, R. Cm (1993) *Psicologia, Educational*. Portugal: McGraw-Hill.
- Stainback, S. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stipek, D. J ; (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston : Allynand Bacon.
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem – neurociências e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Trentham, L., Silvern, S. and Brogdon, R., (1985). *Teacher efficacy and teacher competency ratings*. *Psychologyin Schools*, 22.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). *Teacher efficacy: its meaning and measure*. *Review of Educational Research*.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing and elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*.
- Vygotsky, L. S. (1984), *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). *Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control*. *Journal of Educational Psychology*.
- Woolfolk, A. E. (2000), *Psicologia da Educação*. 7ª Edição, Porto Alegre: ArtMed.

6. Anexos

6.1. Anexo A.

José Aloyseo Bzuneck1 Sueli ÉdiRufini Guimarães (2003) - Psico-USF, v. 8, n. 2, p. 137-143, Jul./Dez.

- Crenças de eficácia de professores: validação da escala eficácia de Woolfolk e Hoy

Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy 141

Tabela 2 – Extração das cargas fatoriais dos itens que compõem a escala de avaliação das crenças de eficácia do professor, com rotação varimax

Nº do Item	Itens	Fator 1	Fator 2
1	Quando realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis	0,48	
2	Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua aprendizagem na lição seguinte	0,38	
3	Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno	0,58	
4	Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente	0,53	
7	Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno	0,55	
8	Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino	0,54	
10	Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem	0,59	
12	Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito	0,51	
14	Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino	0,50	
16	Meu curso de graduação, de preparação para o magistério e/ou experiência deram-me as habilidades necessária para ser um professor eficaz	0,44	
17	Se eu realmente me empenhar com afincio, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados	0,53	
19	Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se a tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele	0,40	
5	Se os pais fizessem mais por seus filhos, os professores também poderiam fazer mais		0,50
6	Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência poderosa sobre os alunos		0,47
9	A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar		0,57
11	Um professor tem muitas limitações porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele		0,55
13	Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, a professora não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento de aluno depende de seu ambiente no lar		0,67
15	Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola		0,56
18	As horas que os alunos passam na classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa		0,56
20	Mesmo um professor com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos		0,54
Número de itens		12	8
% da variância		17,55	13,30
Alfa de Cronbach		0,73	0,70

7. Apêndices

7.1. Apêndice A.

Pré teste

Questionário - Estudo de percepção da auto eficácia dos professores: levantamento de carências e necessidades do ensino inclusivo.

O questionário que se segue foi elaborado com o objetivo de conhecer melhor o ponto de vista do professor, no que concerne à inclusão de alunos, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas salas de aula.

A confidencialidade da informação é desde já totalmente garantida e os dados recolhidos serão usados apenas para investigação.

Agradecemos a sua participação.

1. IDADE *

- ☐ ≤ 25 Anos
- ☐ 26 – 35 Anos
- ☐ 36 – 45 Anos
- ☐ 46 – 55 Anos
- ☐ ≥ 56 Anos

2. GÉNERO *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS *

- ☐ Bacharelato
 - ☐ Licenciatura
-

- ☐ Pós - Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4. NÍVEL DE ENSINO QUE LECCIONA *

- ☐ 1º Ciclo
 - ☐ 2º Ciclo
 - ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário

5. TEMPO DE SERVIÇO *

- ☐ ≤ 5 Anos
- ☐ 6 – 15 Anos
- ☐ 16 – 25 Anos
- ☐ 26 – 35 Anos
- ☐ ≥ 36 Anos

6. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL *

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.1

Caso tenha respondido "sim" na alínea anterior, indique o nível da sua formação.

- ☐ Doutorado
 - ☐ Mestrado
 - ☐ Pós-graduação
 - ☐ Ações de Formação
 - ☐ Módulo do currículo - Bacharelato / Licenciatura
-

6.1.1

Por favor especifique a(s) temática(s) da(s) mesma(s)

6.1.2

Por favor avalie o impacto das mesmas na sua prática profissional.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

6.2 *

Este ano letivo leciona alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala do regular?

- ☐ Sim
 - ☐ Não
-

Quanto alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem, em média, em cada turma?

- ☒ Um
- ☐ Dois
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Cinco
- ☐ Mais do que cinco alunos

7. Selecione a opção de resposta que melhor se adequa à sua experiência ou opinião pessoal. *

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ser incluídos nas turmas regulares.

7.1 *

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

A maioria das dificuldades que encontro no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula, consigo resolvê-las.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

7.2 *

Considero o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) bastante fácil.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

7.3 *

Estou bastante confiante nas minhas capacidades para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

7.4 *

Considero que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem perturbar a aprendizagem dos outros alunos.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

7.5 *

Considero que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem enriquecer a experiência e aprendizagem dos outros alunos.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

7.6 *

Tenho dificuldades em trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

7.6.1

Refira as dificuldades que sente no trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

8. ESCALA DE EFICÁCIA - Woolfolk e Hoy **

Quando realmente tento, consigo dar conta dos alunos mais difíceis.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.1 *

Se um aluno não se lembrar do que eu ensinei numa aula passada, eu sei como melhorar a sua aprendizagem na lição seguinte.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.2 *

Quando um aluno consegue uma avaliação melhor do que o habitual é porque eu descobri melhores meios para ensinar aquele aluno.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.3 *

Na minha sala de aula se um aluno se torna perturbador com toda a certeza eu conheço estratégias para o controlar rapidamente.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.4 *

Se os pais fizessem mais pelos seus filhos, os professores também poderiam fazer mais.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.5 *

Se levarmos em conta todos os fatores, os professores não representam uma influência

poderosa sobre os alunos.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.6 *

Quando um aluno tem dificuldade em alguma tarefa, sou capaz de adaptá-la ao seu nível.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.7 *

Quando os meus alunos, melhoram as notas é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.8 *

A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se essencialmente com o ambiente familiar.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

8.9 *

Estou suficientemente preparado(a) para lidar com a maior parte dos problemas de

aprendizagem.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

9. *

Um professor tem muitas limitações porque o ambiente familiar do aluno exerce grande influência sobre o seu desempenho.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

9.1 *

Se um aluno conseguir dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque o professor conhecia os passos necessários para ensinar aquele conceito.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

9.2 *

Quando os alunos têm dificuldade em aprender o (a) professor(a) não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e rendimento do aluno depende do seu ambiente familiar.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elevado

9.3 *

Quando um aluno tem melhores resultados que o habitual, normalmente é porque o professor está a empenhar-se mais no ensino.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

9.4 *

Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

9.5 *

A formação e/ou experiência de ensino, dão ao professor as competências necessárias para ser um(a) profissional eficaz.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

9.6 *

Se o professor realmente se empenhar com determinação pode dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

As horas que os alunos passam na sala de aula tem pouca influência sobre eles, em comparação com a influência do seu ambiente de casa.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

Se algum dos meus alunos não consegue dar conta de alguma tarefa que eu pedi, sinto-me capaz de avaliar corretamente se essa tarefa é, ou não, adequada ao seu nível de dificuldade.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

Mesmo um professor com boas capacidades para o ensino não consegue influenciar muitos alunos.

	1	2	3	4	5	6	
Reduzido	○	○	○	○	○	○	Elevado

10. Selecione quais as CARÊNCIAS ou NECESSIDADES que sente como professor, em relação à integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

*

- ☐ Falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma.
 - ☐ Falta de conhecimentos/ formação no concerne estratégias educativas.
 - ☐ Falta de conhecimentos/ formação em Educação Especial.
 - ☐ Falta de apoio por parte dos docentes de Educação Especial.
 - ☐ Falta de materiais educativos adaptados.
 - ☐ Falta de ações de formação disponíveis na escola.
-

7.2. Apêndice B.

Questionário online.

https://docs.google.com/forms/d/1zGzdwKYs_MFdAXbuyAPWia4khw582l9ogl8Z7iS26Q/viewform

7.2. Apêndice C

	Frequência	Percentagem (%)
Falta de tempo devido ao número elevado de alunos por turma	28	21,4%
Falta de conhecimentos/ formação no concerne estratégias educativas	18	13,7%
Falta de conhecimentos/ formação em Educação Especial	24	18,3%
Falta de apoio por parte dos docentes de Educação Especial	17	13,0%
Falta de materiais educativos adaptados	24	18,3%
Falta de ações de formação disponíveis na escola	20	15,3%

A Tabela foi construída com base na contagem de cada uma das respostas dos inquiridos que tinham várias opções de escolha.

De seguida procedeu-se a análise descritiva de forma a analisar as respostas mais ou menos frequentes (graficamente)